Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9070159
Centre d'intérêt : 550

Lemay, Bernard

Elaboration et implantation d'un mécanisme de planification des activités d'apprentissage au professionnel court / par Bernard Lemay. -- [Hull?]
[B. Lemay, 1985]
98 f. ; 29 cm

"Rapport de recherche présenté pour fin d'approbation dans le cadre du Programme de maîtrise en éducation, Université du Québec à Hull"
Bibliogr. : f. 84-86

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Absentéisme * Abandon scolaire * Motivation de l'étudiant * Activité d'apprentissage * Rendement scolaire * Planification de l'éducation * Enseignement professionnel court * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le but de la recherche est d'élaborer et d'implanter un mécanisme de planification d'activités d'apprentissage en collaboration avec les enseignants en vue de mobiliser les intérêts des élèves du professionnel court à la Cité étudiante de la Haute-Gatineau. La recherche vise ainsi une préparation des enseignants à assumer eux-mêmes le processus pour arriver à motiver les étudiants plutôt qu'un changement de comportement chez les étudiants. Le plan d'action de la recherche s'est orienté autour des cinq problèmes suivants : 1. l'imprécision du rôle de l'enseignant au professionnel court; 2. l'implication des enseignants dans le changement souhaité; 3. le climat chez les agents du professionnel court; 4. amener les enseignants à des résultats concrets; 5. engager les enseignants dans un processus de perfectionnement continu. L'application de ce plan d'action a permis de développer un mécanisme de planification comportant trois éléments principaux : 1. des échanges continuels entre les intervenants; 2. des prises de décision en groupe; 3. une supervision pédagogique inspirée du modèle d'Unruh et Turner. Finalement, un aspect intéressant qui s'est dégagé de la mise en place de ce mécanisme est le renouveau qu'il a apporté sur le plan de l'implication des agents professionnels de l'école.

Type de document :

9070158

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

ELABORATION ET IMPLANTATION D'UN MECANISME DE PLANIFICATION DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE AU PROFESSIONNEL COURT

PAR
BERNARD LEMAY

RAPPORT DE RECHERCHE
PRESENTE POUR FIN D'APPROBATION
DANS LE CADRE DU PROGRAMME
DE MAITRISE EN EDUCATION

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL
BIBLIOTHEQUE

JUIN 1983

REMERCIEMENTS

Le présent rapport de recherche est l'aboutissement de quatre années d'études sous la direction de mon tuteur, M. André Dolbec, professeur à l'Université du Québec à Hull. Je le remercie sincèrement de sa patience à mon endroit et de l'habilité avec laquelle il a su m'encourager. Ma reconnaissance et mon amitié lui sont acquises.

Je dois également remercier M. Georges Goulet, responsable de la maîtrise en éducation, sans lequel j'aurais connu des moments d'égarement insurmontables. A lui aussi, je voue la même reconnaissance et la même amitié.

Enfin, je tiens à remercier tous mes professeurs et toutes les autres personnes qui m'ont aidé directement ou indirectement dans cette recherche.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

1- L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE 6

1.1- Son but
1.2- Son modèle
1.3- Ses limites
1.4- Sa méthodologie
1.5- Son cadre théorique

2- LA PROBLEMATIQUE 26

2.1- Le bilan
2.2- La situation souhaitée
2.3- L'analyse des écarts

3- LES SOLUTIONS POSSIBLES 37

4- LES SOLUTIONS RETENUES 46

5- L'OPERATIONNALISATION DES SOLUTIONS RETENUES 54

6- LES EXPERIENCES ET LES RESULTATS OBTENUS 61

7- LE MECANISME DE PLANIFICATION 68

7.1- Les échanges entre les agents professionnels
7.2- Les prises de décision en groupe
7.3- La supervision
7.4- Le processus d'élaboration et d'implantation

LA CONCLUSION 79

BIBLIOGRAPHIE 84

ANNEXE 1 87

ANNEXE 2 88

ANNEXE 3 91

ANNEXE 4 93

LISTE DES FIGURES

1- L'orientation du processus 7

2- Le changement souhaité 9

3- Modèle de décisions développé 72

4- Le processus d'élaboration et d'implantation du mécanisme développé 76

5- Le cheminement de ma recherche 80

LISTE DES TABLEAUX

1- Abandons des élèves 88

2- Absences des élèves 89

INTRODUCTION

Dans les écoles secondaires du Québec, la situation problématique du professionnel court est bien connue. Chaque milieu a essayé de mettre en oeuvre des moyens variés pour donner un minimum de formation à des jeunes aux prises avec des problèmes tenaces sur le plan du rendement scolaire et sur celui du comportement.

A la Cité Etudiante de la Haute-Gatineau où je suis responsable de la formation professionnelle et, plus récemment, de l'adaptation scolaire, ces moyens ont pris plusieurs formes. Citons entre autres: (1) des communications de plus en plus suivies avec les élèves et leurs parents, (2) des mesures tendant à favoriser les relations maître-élève, (3) des études de cas en équipe, (4) une voie de passage établie entre le professionnel court et le professionnel long ainsi que (5) des stages à court et à long terme.

Nous avions mis beaucoup d'espoir dans ces changements. Malheureusement, les résultats s'en sont avérés décevants. A force de faire des efforts inutiles, le découragement ainsi que le doute quant à notre propre capacité d'intervention et à celle des autres gagnèrent graduellement les agents professionnels de l'école. Les échanges au sujet du professionnel court dégénérèrent en un climat malsain. Pour éviter toute forme d'hostilité, il fallut même renoncer aux réunions. Cette démobilisation ne pouvait pas durer davantage.

Au niveau de la commission scolaire comme au niveau de l'école, un superviseur en titre n'a jamais eu la responsabilité entière du professionnel court. Les ressources disponibles et le nombre restreint d'élèves (de 80 à 100) ne permettaient pas la création d'un tel poste. Toutefois, à cause de ma position dans la structure fonctionnelle et, probablement aussi, à cause de mon implication personnelle, les autres membres de la direction me confièrent peu à peu cette responsabilité. Ils me confiaient aussi, en quelque sorte, la propriété du problème.

C'est pour y faire face plus efficacement que je m'inscrivais, à l'automne de 1979, au programme de maîtrise en éducation. Dans mon esprit, il était clair que la recherche imposée dans le cadre de ce programme devait s'orienter vers les mêmes buts qui n'avaient pas pu être atteints jusqu'ici, c'est-à-dire vers l'amélioration de l'apprentissage et du comportement des élèves. Une étude effectuée par le psychologue de l'école confirmait, d'ailleurs, le potentiel inexploité de plus de 50% d'entre eux qui, placés dans de meilleures conditions pédagogiques, seraient capables d'offrir un rendement de beaucoup supérieur. Par contre, j'étais conscient que si j'avais la propriété du problème, je n'avais pas celle de toutes les solutions.

Après avoir circonscrit ma problématique durant le premier cours de la maîtrise, il m'est apparu qu'il fallait rétablir d'urgence les échanges entre les agents professionnels de l'école.

Mais, il était difficile de trouver le moyen de faire travailler encore une fois ensemble des gens qui, en raison des échecs passés, n'en avaient vraiment plus le goût. Ma recherche pouvait, bien sûr, leur être présentée comme une occasion de faire d'autres tentatives dans un contexte différent. Par contre, je n'étais pas certain qu'elle constituerait un motif suffisant pour provoquer chez eux une volonté de changement.

Je fis tout de même quelques expériences en ce sens avec un petit groupe d'enseignants du secteur professionnel. Je leur proposai de développer en commun un nouveau modèle d'intervention en nous basant sur le concept de développement de Taba[1]. Je croyais que nous pourrions former un noyau susceptible d'englober par la suite tous les agents du professionnel court. La résistance rencontrée me fit comprendre que cette formule serait longue à produire des fruits.

A l'automne de 1980, une occasion inattendue se présenta. Le ministère de l'Education accorda à notre école l'autorisation de mettre sur pied un projet visant la réduction de l'absentéisme et de l'abandon chez les élèves du professionnel court. A ce projet étaient rattachées des ressources importantes. Le directeur de l'école, sachant qu'il correspondait à la recherche que je voulais

---

[1] Hilda Taba, Curriculum Development ; Theory and Practice. New-York: Harcourt Brace Jovanovich, 1962, pp. 88-100.

entreprendre, m'en confia la responsabilité. J'avais maintenant en main un mandat mais, aussi, la possibilité de travailler directement avec tous les agents du professionnel court.

J'étais convaincu, comme l'était mon directeur, que le but de ce projet s'harmonisait parfaitement avec le but que j'entrevoyais pour ma recherche. En améliorant les activités d'apprentissage des élèves ne pourrions-nous pas assister à une réduction des absences et des abandons déplorés? En effet, il semblait évident à tous les agents que la plupart des élèves du professionnel court ne trouvaient que peu d'intérêt à l'école. Ce manque d'intérêt les conduisait immanquablement à des relations tendues avec leurs professeurs et, par voie de conséquence, affectait à la fois leur apprentissage et leur comportement.

Dès le départ, mon analyse du contexte dans lequel devait se dérouler ce projet me révéla deux éléments stratégiques: (1) il fallait introduire dans notre milieu des connaissances nouvelles permettant d'élargir notre compréhension du problème et des solutions possibles ainsi que (2) susciter l'implication de tous ceux qui pouvaient exercer une influence directe ou indirecte sur les élèves.

Le premier élément se concrétisa en obtenant les services de deux professeurs de l'Université du Québec, afin de conseiller et former les intervenants dans l'école. Je cherchai à réaliser

le deuxième élément à partir d'une notion d'intervenant s'étendant aux enseignants du professionnel court, aux autres membres de la direction, au conseiller en orientation, au psychologue, à l'infirmière, à la préposée au contrôle des absences, aux élèves, à leurs parents et à leurs employeurs éventuels.

En mars 1981, je présentai à l'Université un projet de recherche portant sur l'élaboration et l'implantation d'un mécanisme de planification des activités d'apprentissage au professionnel court. Il tenait compte de ma perception du changement qu'il était nécessaire d'opérer pour améliorer la situation, du premier cadre théorique vers lequel mes études m'avaient fait évoluer et du niveau où je pouvais exercer mon influence. Il fut accepté en mai suivant.

Ce rapport se veut un compte-rendu aussi fidèle que possible de mon cheminement entre le moment de l'acceptation de ma recherche et son état actuel.

I- L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE

1.1- Son but

Dans mon projet de recherche accepté par l'Université dans le cadre du programme de maîtrise, il était stipulé que cette recherche visait à produire des activités d'apprentissage en vue de mobiliser les intérêts des élèves du professionnel court tout en assurant le meilleur développement des aptitudes de chacun. Le processus prévu au même moment consistait à élaborer et implanter un mécanisme de planification de ces activités en collaboration avec les divers agents.

Le choix définitif de ce but et du processus pour y arriver ne s'est pas fait sans difficulté. Mon désir de voir apparaître une situation idéale pour le professionnel court et ma position d'acteur dans le changement à opérer m'empêchaient d'orienter convenablement cette recherche. S'agissait-il de la diriger vers l'amélioration de l'apprentissage et du comportement des élèves comme je l'avais pressenti initialement? S'agissait-il plutôt de la diriger vers la réduction de leurs absences et de leurs abandons en accord avec le but du projet octroyé par le ministère de l'Education dont j'ai fait mention dans mon introduction?

En examinant la question avec mes professeurs de l'Université, il m'est apparu que ces cibles étaient acceptables, mais qu'elles

débordaient largement mon champ d'intervention. L'essentiel du changement souhaité devait se faire chez les élèves. Pour cette raison, il fallait admettre, qu'à l'intérieur de l'école, ils étaient soumis la plupart du temps à l'influence de leurs professeurs. Mon influence et celle des autres agents restaient occasionnelles. Donc, ce qui était le plus important d'améliorer, c'était ce qui se passait en classe, autrement dit le processus d'enseignement et d'apprentissage placé sous la responsabilité des enseignants.

La figure 1 présente la façon dont mes professeurs et moi-même concevions l'orientation à donner à ce processus. Les enseignants qui

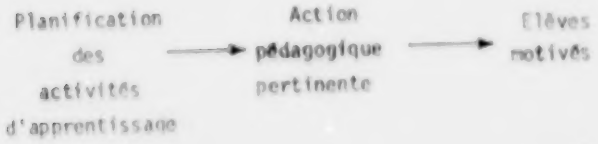


Fig. 1 - L'orientation du processus

l'assument seraient ainsi amenés à planifier des activités d'apprentissage et à favoriser une action pédagogique qui motive leurs élèves. Cette orientation s'appuyait, il faut se le rappeler, sur une conviction qui prenait racine dans mon milieu. Elle s'appuyait aussi sur

notre volonté de corriger la série de causes et d'effets constatée: la faible motivation des élèves se traduisait par un faible rendement sur le plan scolaire, leurs professeurs les poussaient à fournir plus d'efforts, ils résistaient, les relations maître-élève devenaient tendues, les élèves manifestaient de l'indiscipline, s'absentaient de plus en plus souvent et, enfin, quittaient l'école. Comme moyen de motiver les élèves, je m'inspirais de Dewey[2]. A mon avis, une pédagogie centrée sur l'intérêt au lieu de l'effort s'avérait plus appropriée dans les circonstances.

Restait maintenant à définir le rôle que je voulais jouer par rapport à cette production éducative. Le processus défini ne laissait que peu de place à mon influence au niveau de la motivation des élèves et au niveau de l'action pédagogique destinée à la déclencher. D'ailleurs, toute tentative de ma part dans ce sens aurait été annihilée par les enseignants voulant aller dans le sens contraire. Force était donc pour moi d'essayer d'influencer ces derniers au niveau même de leur planification. Par quel mécanisme? C'est à cette question que ma recherche devait répondre.

Enfin, la dernière étape de ma réflexion sur l'orientation de ma recherche m'a conduit à déterminer son processus par rapport à

---

[2] John Dewey, L'école et l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé, 1976.

l'ensemble du changement souhaité. Tel qu'il est illustré à la figure 2, j'ai identifié les cibles que je voulais personnellement atteindre

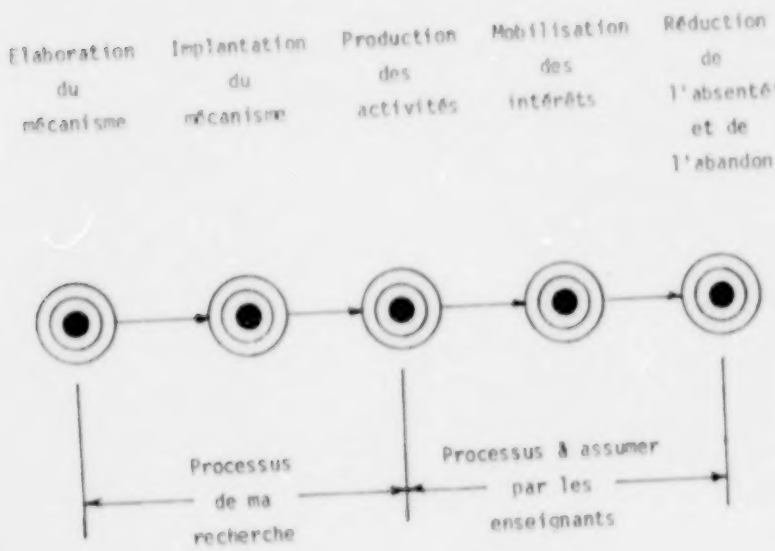


Fig. 2 - Le changement souhaité

et celles vers lesquelles je voulais engager les enseignants. J'ai cru important de définir ainsi ces cibles pour bien situer ma recherche dans le processus global du changement à introduire pour améliorer la situation du professionnel court.

1.2- Son modèle

La maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Hull[3] s'identifie à un modèle organisationnel systémique où un processus de résolution de problème et un processus de planification de programme personnel forment la frontière ou la ligne de démarcation entre les études de l'étudiant et son environnement (pp. 7-10). Pour satisfaire à cette prescription, j'ai choisi pour cette recherche le modèle de résolution de problème de Brassard, Valois, Kaufman, Bize, Goquelin et Carpentier illustré et décrit dans le programme de maîtrise (pp. 9-64).

Il m'a semblé suffisamment souple afin de me permettre une liberté d'action dans son application et de laisser place à un enrichissement éventuel des diverses étapes de la progression logique qu'il propose. J'avais l'intention, entre autres, de le compléter au moment approprié par certains concepts inspirés de la méthodologie de Checkland telle qu'exposée dans le texte de Naughton[4], des travaux de Brassard[5] relatifs à la théorie de l'action de Parsons et au processus

---

[3] Centre d'Études universitaires dans l'ouest québécois, Programme de maîtrise en éducation. Hull: 1979.

[4] John Naughton, The Checkland Methodology: A Reader's Guide. Walton Hall: 1977.

[5] Jean Brassard, " La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum ". Revue des sciences de l'éducation, Vol. III, (Hiver, 1977).

de résolution de problème de Feyereisen, Fiorino et Nowak[6].

Lorsque j'ai choisi le modèle de cette recherche, j'étais soumis à l'attrait de tous ces auteurs. Par ailleurs, les mises en garde de mes professeurs ainsi que mon inexpérience dans le domaine m'invitaient à la prudence. Cette période d'incertitude a duré aussi longtemps que les délais imposés ne l'ont permis. C'est pourquoi je m'en suis tenu à une utilisation aussi intégrale que possible du modèle de base. On trouvera à l'annexe 1 l'illustration tirée du programme de maîtrise[7] qui m'a servi de guide tout au long de ma recherche et de la rédaction de ce rapport.

La partie centrale de ce rapport fait état de l'application de ce modèle. Je suis tout à fait conscient des répétitions qu'elle comporte. Je m'en excuse à l'avance. Mais il m'a semblé important de faire ressortir la progression logique qui s'est opérée où les solutions retenues finalement étaient les mêmes que celles reconnues comme possibles au départ. La transformation est qualitative par rapport aux contraintes circonstancielles considérées et n'affecte en rien la formulation initiale des solutions. Cette dernière doit donc demeurer

---

[6] Kathryn V. Feyereisen, John A. Fiorino et Arlene T. Nowak, Supervision and Curriculun Renewal: A Systems Approach. New-York: Appleton-Century-Crofts, 1970, pp. 57-84.

[7] Centre d'études universitaires dans l'ouest québécois, Programme de maîtrise en éducation, p. 70.

la même du début à la fin du processus.

1.3- Ses limites

L'étape suivante, dans l'organisation de cette recherche, a consisté à évaluer les contraintes pouvant l'affecter. Ces contraintes provenaient à la fois du milieu où elle devait se dérouler et des délais prescrits par l'Université. Certaines étaient surmontables en y engageant les ressources appropriées; d'autres l'étaient difficilement. Ces dernières étaient les suivantes:

1- L'orientation générale de ma recherche et le premier cadre théorique que je m'étais donné exigeaient un travail soutenu avec les enseignants. Or, ceux-ci n'étaient pas tous libres en même temps, exception faite des deux ou trois journées pédagogiques pouvant être consacrées annuellement au professionnel court. De plus, il fallait tenir compte que les rencontres individuelles étaient entravées par une entente locale qui autorisait les enseignants à demeurer à la maison durant leurs périodes libres.

2- L'intérêt des enseignants variait de façon considérable. Seulement cinq d'entre eux (sur trente) étaient affectés à plein temps au professionnel court. La clientèle, aussi, était réduite: moins de cent élèves, soit environ 7% de celle de toute l'école.

3- Mes interventions auprès d'intervenants relevant de la direction de mes confrères devaient être préalablement autorisées par eux, afin de respecter leurs responsabilités et d'éviter les frictions inutiles.

4- La multiplicité des intervenants (enseignants de diverses matières, psychologue, conseiller en orientation, etc.) créait une propension à fractionner l'approche globale des problèmes. De la sorte, les solutions envisagées s'identifiaient à la compétence ou au champ d'activités de chacun sans égard à la situation d'ensemble qu'il fallait améliorer.

5- J'avais soulevé des attentes dans mon milieu par des interventions précédant cette recherche. Celle-ci devait donc s'avérer cohérente avec le travail déjà fait et offrir une continuité. Sans quoi une démobilisation des intervenants restait prévisible.

6- Le rythme des études tel que fixé dans le programme de maîtrise en éducation[8] m'imposait un maximum de quatre années pour compléter mes études, incluant la présente recherche.

---

[8] Centre d'études universitaires dans l'ouest québécois, Programme de maîtrise en éducation, p. 23.

Après avoir examiné la portée de ces contraintes, j'ai choisi de donner à ma recherche les limites suivantes:

1- J'animerais les intervenants en tenant compte de l'intérêt variable de chacun, de sa disponibilité limitée, du respect de sa compétence et du temps relativement restreint pour mener à terme cette recherche.

2- Je respecterais toutes les décisions des autres personnes en autorité dans l'école.

3- J'animerais les intervenants non pas à titre de chercheur, mais à titre de responsable du projet décrit à la page 3, en autant bien sûr que la chose puisse se faire (qu'arriverait-il si ma recherche était connue?).

4- Je respecterais les délais prescrits le mieux possible.

1.4- Sa méthodologie

La méthodologie à utiliser découlait du processus de résolution de problème décrit en 1.2 et du cadre théorique définitivement déterminé. Ce cadre théorique reçoit une attention particulière dans les pages suivantes (en 1.5). Dans ses grandes lignes, cette méthodologie devait consister:

1- A franchir toutes les étapes du processus de résolution de problème

choisi.

2- A intervenir dans mon milieu selon le plan d'action prédéterminé.

3- A évaluer les résultats de mon intervention.

Ma réflexion à ce chapitre a été inspirée par mes professeurs, par Léon[9] ainsi que par De Bruyne, Herman et De Schoutheete[10]. Elle m'a permis, d'une part, d'éviter le piège dans lequel je me serais enfermé en utilisant une méthodologie basée sur la psychologie expérimentale. D'autre part, elle m'a indiqué la voie d'une méthodologie moins contraignante, mieux adaptée au type de ma recherche (recherche-action) et autorisant l'introduction, comme le soulignent De Bruyne et ses associés, de toutes "les procédures épistémologiques, théoriques, morphologiques et techniques"[11] jugées utiles ultérieurement. Cette souplesse méthodologique pouvait apparaître comme un manque de rigueur scientifique. Par ailleurs, elle m'a laissé une liberté qui s'imposait probablement dans les circonstances et suffisante pour effectuer les

---

[9] Antoine Léon et al, Manuel de psychopédagogie expérimentale. Paris: Presses universitaires de France, 1977.

[10] Paul De Bruyne, Jacques Herman et Marc De Schoutheete, Dynamique de la recherche en sciences sociales. Paris: Presses universitaires de France, 1974.

[11] Ibid., p. 25.

ajustements nécessaires au cours de cette recherche.

Ces ajustements ont pris la forme d'un enrichissement. Je pense particulièrement à la méthodologie de Checkland[12] dont les notions de structure, de processus, de climat et d'environnement m'ont été d'une grande utilité dans la définition de ma problématique; je pense également à l'analyse des besoins de Lescarbeau[13] et à l'article de Brassard[14] sur la théorie de l'action de Parsons qui, tout en apportant à mon modèle un complément méthodologique appréciable, confirmaient en quelque sorte la valeur de mon choix (choix du modèle de cette recherche tel que décrit en 1.2). Il faut noter à cet égard la concordance des termes employés dans cette dernière et le modèle choisi, notamment au niveau des étapes du EST, du DEVRAIT, du POURRAIT et du PEUT.

A posteriori, la faiblesse de cette méthodologie pourrait se situer du côté de la mesure et de l'évaluation des résultats. Comme instrument de mesure, j'ai utilisé davantage l'observation de la réalité. Par contre, j'ai pu y tirer quelques éléments quantifiables: par exemple, le nombre de participants à chaque réunion sur le sujet, le nombre d'enseignants désireux d'expérimenter telle ou telle solution trouvée, le

---

[12] John Naughton, The Checkland Methodology: A Reader's Guide, p. 22.

[13] R. Lescarbeau, L'analyse des besoins, (édition et année de publication inconnues).

[14] Jean Brassard, La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum.

nombre d'absences et d'abandons en baisse chez les élèves, etc. Ces renseignements ont été si fractionnaires qu'ils ont été utilisés avec circonspection. Par contre, ils m'ont fourni des indices valables sur le climat général de la situation que Checkland[15] considère comme une résultante situationnelle. On verra dans la conclusion de ce rapport l'évaluation qu'ils m'ont inspirée.

1.5- Son cadre théorique

Mon introduction a fait ci-devant état du premier cadre théorique vers lequel j'avais évolué avant cette recherche. La fonction de direction que j'assumais (et que j'assume encore) dans l'école pouvait s'apparenter d'une certaine manière à une fonction de supervision. En effet, Koontz et O'Donnel[16], qui font autorité dans le domaine du management, présentent cette dernière comme une sous-fonction de la première. De nombreux modèles de supervision scolaire pouvaient donc servir à fixer le cadre théorique définitif de cette recherche. Ceux que j'ai choisi d'étudier plus à fond me semblaient offrir un éventail

---

[15] John Naughton, The Checkland Methodology: A Reader's Guide, p. 22.

[16] Harold Koontz et Cyril O'Donnel, Les principes du management. trad. par Paul Godaert, Verviers: Gérard & Co., 1973, pp. 58-59.

suffisant d'options. Ce sont ceux d'Oliva[17], d'Alfonso, Firth et Neville[18], de Wiles[19], d'Unruh et Turner[20] ainsi que celui de Feyereisen, Fiorino et Nowak[21].

1.5.1- Ses critères de choix

Les critères de choix que j'ai utilisés pour déterminer ce cadre théorique définitif ont été générés à partir: (1) du but de ma recherche et du processus prévu pour l'atteindre; (2) des limites fixées à cette même recherche par suite des contraintes du milieu et (3) de la possibilité d'application du modèle sur le plan méthodologique (il devait être compatible avec le modèle de résolution de problème employé). Ces critères s'énoncent ainsi:

---

[17] Peter F. Oliva, Supervision for Today's Schools. New-York: Thomas Y. Crowell, 1976.

[18] Robert J. Alfonso, Gerald R. Firth et Richard F. Neville, Instructional Supervision: A Behavior System. Boston: Allyn & Bacon: 1975.

[19] Kimball Wiles, Supervision for Better Schools. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967.

[20] Adolph Unruh et Harold A. Turner, Supervision for Change and Innovation. Boston: Houghton Mifflin, 1970.

[21] Kathryn V. Feyereisen, John A. Fiorino et Arlene T. Nowak, Supervision and Curriculum Renewal: A Systems Approach.

1- La nécessité de choisir un cadre théorique qui permet la formation des intervenants dans le milieu même, si possible par des spécialistes de l'Université.

2- La nécessité de retenir un cadre théorique qui implique les agents et les amène à modifier leurs conceptions, leurs croyances et leurs attitudes.

3- La nécessité d'adopter un cadre théorique qui permette de planifier des activités d'apprentissage en vue de mobiliser les intérêts des élèves tout en assurant le meilleur développement des aptitudes de chacun (la cible du changement visé par cette recherche).

4- La nécessité d'opter pour un cadre théorique qui utilise au maximum le temps disponible des agents.

5- La nécessité de sélectionner un cadre théorique qui facilite mes interventions auprès des agents professionnels, même si certains relèvent d'autres responsables.

6- La nécessité de disposer d'un cadre théorique qui permette de travailler avec des agents dont l'intérêt est difficile à mobiliser.

1.5.2- La compatibilité des contenus avec les critères

Premier critère

J'ai retenu comme compatibles avec ce critère tous les contenus faisant référence à l'amélioration de l'enseignement et de l'enseignant (son éducation, son développement, son comportement). J'ai également considéré comme compatibles tous les contenus recourant aux techniques de groupes, à la libération du potentiel humain et à l'épanouissement personnel.

Mon évaluation me porte à croire que les meilleurs modèles répondant à ce critère sont, par ordre d'importance, ceux d'Unruh et Turner, Wiles et Ovila.

Deuxième critère

J'ai considéré comme compatibles avec ce critère tous les contenus élaborant sur la motivation des enseignants, leur moral, leur comportement, leurs relations humaines, le leadership, la communication, l'auto-évaluation, le climat et le travail de groupe.

Mon évaluation classe ainsi les auteurs suivants: Oliva, Unruh et Turner, Wiles.

Troisième critère

J'ai considéré comme compatibles avec ce critère tous les contenus faisant référence au curriculum et aux cours.

Toujours par ordre décroissant d'importance, je nomme: Unruh et Turner, Wiles et Oliva.

Quatrième critère

Une recherche approfondie au niveau des contenus m'a révélé que le seul modèle valable par rapport à ce critère est le modèle d'Unruh et Turner qui prône les contacts individuels et informels avec les enseignants, par exemple les rencontres au hasard dans les corridors.

Cinquième critère

J'ai considéré comme compatibles avec ce critère tous les contenus faisant référence à l'identité, aux rôles et aux fonctions du superviseur.

Mon évaluation selon la même préséance: Feyereisen, Fiorino et Nowak, Wiles ainsi que Unruh et Turner.

Sixième critère

J'ai considéré comme compatibles avec ce critère tous les contenus faisant référence aux finalités, aux buts et aux rôles de l'école ainsi qu'aux changements pouvant les améliorer.

Mon évaluation: Umruh et Turner, Alfonso, Firth et Neville, Oliva.

1.5.3- Le choix effectué

Il faut reconnaître que la formulation et l'application de ces critères comportent une certaine subjectivité. Toutefois, la démarche accomplie m'a semblé utile sur le plan de l'approfondissement des contenus et de leur praticabilité respective dans un contexte ou une situation particulière. Par exemple, il m'est de la sorte apparu que le modèle de Feyereisen, Fiorino et Nowak, même s'il offrait peu d'utilité dans ma recherche, se prêterait admirablement bien à une recherche portant sur l'analyse ou le design d'un service régional de supervision.

Je sais que dans le choix de ce modèle il y aurait place pour une analyse plus poussée. Le temps et d'autres circonstances me pressant, j'étais cependant d'avis, au moment de prendre cette décision, que mon information s'avérait suffisante. D'ailleurs, ce jugement m'a

semblé partagé par mes professeurs.

J'ai enfin choisi le modèle d'Unruh et Turner pour toutes ces raisons et, surtout, parce qu'il est le seul modèle étudié qui mette autant d'accent sur la personne même de l'enseignant.

Unruh et Turner, en effet, attachent une très grande importance à la croissance psychologique, sociale et professionnelle du praticien de l'enseignement. D'après moi, cette nuance faite entre la personne et son statut professionnel apporte un élément très important qui a probablement été trop négligé dans le passé. Elle correspond tout au moins à ma conviction qu'il faut favoriser l'éclosion du potentiel humain, en créant les conditions les plus fertiles qu'on puisse imaginer: climat suscitant la créativité et la confiance mutuelle, liberté d'exprimer ses idées, travail de groupe, etc.

1.5.4- Description sommaire du modèle

Selon Unruh et Turner, le superviseur est en principe "staff". Mais ces auteurs n'éliminent nullement la participation de celui qui occupe un poste "line" dans la structure, comme c'est mon cas.

En fait, ils voient dans le rôle de ce dernier type de superviseur un généraliste s'occupant de problèmes plutôt vastes, reliés à l'instruction et, spécialement, aux relations entre le contenu des

différentes disciplines. Ce serait donc un rôle intégrateur.

Ce type de superviseur, ils le mentionnent, s'accommoderait très bien de sa place "line" dans une structure fonctionnelle. Le seul type qui ne peut être que "staff" est celui qui se spécialise dans une seule matière et travaille comme tel avec les enseignants. C'est le conseiller pédagogique bien connu dans nos organismes scolaires.

Ces auteurs croient aussi que l'un et l'autre type de superviseur décrits ci-haut doivent avoir leur intérêt centré sur le programme d'enseignement.

La supervision elle-même serait constituée d'un processus comportant trois sous-processus: l'un social, axé sur la croissance des enseignants dans leurs relations interpersonnelles; l'autre psychologique, axé sur un processus de résolution de problème en groupe et visant à changer leurs comportements face à des problèmes professionnels ou de relations humaines; le dernier éducatif, en vue d'assurer un perfectionnement continu des enseignants par des programmes adaptés, par des ateliers, des discussions, des études, des conférences, des articles de revues spécialisées, etc.

De plus, les auteurs de ce modèle considèrent le leadership comme étant la composante la plus importante de la supervision. Ils voient concrètement celle-ci sous forme de fonctions de service, d'aide et d'assistance aux enseignants.

Enfin, il me faut préciser que toute cette question du choix de mon cadre théorique a donné lieu à des études comparatives qui ont débuté au début de mon mémoire 1 pour se terminer à la fin de mon mémoire 2.

2- LA PROBLÉMATIQUE

De Bruyne, Herman et Schoutheete définissent la problématique comme "ce qui permet de soumettre à une interrogation systématique les aspects de la réalité mis en relation par le système de questions, théoriques et pratiques, qui leur sont posées"[23].

Ainsi, les premières versions de ma problématique, inspirées par la méthodologie de Checkland[24], tendaient à répondre aux questions suivantes: quelles sont les structures de la situation, quels en sont les processus, le climat et l'environnement; qu'elle est ma vision du monde; quelles sont mes opinions; quels écarts peut-on constater entre la situation actuelle et une situation souhaitable; quelle clarification peut-on faire; quel thème peut-on choisir; quelle définition peut-on donner au système pertinent?

L'organisation de cette recherche a fait ressortir la nécessité de poursuivre cette interrogation. Comme on a pu le constater, en même temps que des réponses étaient trouvées, s'opérait une focalisation vers une problématique plus précise. Cette problématique était

---

[23] Paul De Bruyne, Jacques Herman et Marc De Schoutheete, Dynamique de la recherche en sciences sociales, p. 50.

[24] John Naughton, The Checkland Methodology: A Reader's Guide.

aussi personnelle, en ce sens qu'elle se rattachait à mon rôle dans le contexte du changement illustré à la figure 2 (p.9) et non pas à l'ensemble de la situation globale du professionnel court comme dans les premières versions mentionnées ci-haut.

En accord avec le modèle de cette recherche(voir .2), le présent chapitre expose donc le bilan de ma réalité de superviseur par rapport aux principaux éléments de mon cadre théorique tel que décrit en 1.5, soit les sous-processus social, psychologique et éducatif compris comme un idéal à atteindre. Il fait ensuite état d'une situation de supervision que je juge souhaitable à l'égard du but poursuivi et des écarts constatés entre ce qui existe et ce qui devrait exister.

2.1- Le bilan

2.1.1- Le sous-processus social

Selon Unruh et Turner, ce sous-processus consiste essentiellement à stimuler, alimenter, accorder de l'importance et favoriser la croissance professionnelle des enseignants[25]. En résumé, il les

[25] Adolph Unruh et Harold E. Turner, Supervision for Change and Innovation, p. 17

aide à croître au travail[26], il les assiste dans leurs besoins par la coordination des services et le raffinement de l'évaluation[27]; il leur vient en aide dans la définition de leur rôle et de celui des autres, en facilitant la coopération; il les soutient aussi dans leurs efforts pour se situer par rapport à l'organisation, par rapport à la communauté et par rapport aux services offerts[28]. Le leadership exercé doit être de style démocratique et la supervision n'est rien d'autre que du leadership[29].

Dans mon milieu, la supervision des enseignants du professionnel court était faite principalement par chaque responsable des deux secteurs d'enseignement (général et professionnel). Cette division structurelle comportait des avantages certains quant à la coordination des enseignants d'une même matière et d'un même type de formation. Elle offrait, par contre, des désavantages marqués dans la concertation des agents d'un même système d'enseignement comme celui étudié.

De la sorte, on pouvait observer une croissance sociale tout

---

[26] Adolph Unruh et Harold E. Turner, Supervision for Change and Innovation, p. 20.

[27] Ibid., p. 21.

[28] Ibid.

[29] Ibid.

à fait différente chez les deux groupes d'enseignants. Ceux du secteur professionnel, de par leur formation, se montraient plus sensibles à l'influence de l'environnement externe de l'école. Ils définissaient leur rôle auprès des élèves davantage d'après la préparation à donner à ces derniers pour faciliter leur entrée sur le marché du travail. Ils se montraient donc plus sensibles à la poursuite des objectifs du système. Ils formulaient également des besoins particuliers auxquels j'essayais de répondre.

Ceux du secteur général semblaient plutôt situer leur rôle selon l'environnement interne de l'école, c'est-à-dire sa vie pédagogique. La contribution de leurs matières à la mission éducative de l'école profitait d'une longue tradition. Ils acceptaient très mal d'être affectés à une catégorie d'élèves qui possédaient des aptitudes scolaires limitées et que de vagues objectifs sociaux leur imposaient. En conséquence, leurs besoins s'orientaient vers une meilleure sélection des élèves ou un support disciplinaire plus ferme.

2.1.2- Le sous-processus psychologique

Ce sous-processus traite de la manière choisie par les enseignants pour résoudre les problèmes, de leurs sentiments, de leurs émotions et des mécanismes qu'ils favorisent habituellement dans leurs

relations avec les autres[30].

Dans mon milieu, les problèmes du professionnel court étaient fréquemment discutés entre les enseignants du secteur professionnel et moi-même. Quand les solutions envisagées relevaient du secteur général, je devais m'en remettre au responsable concerné. Ce procédé a conduit à plusieurs décisions administratives, entre autres celle de cloisonner les cours pour améliorer l'encadrement des élèves, celle de leur réserver une voie de passage entre le professionnel court et le professionnel long ainsi que celle d'effectuer des études de cas en commun.

Lorsque les enseignants des deux secteurs se rencontraient, le problème à examiner était celui de l'indiscipline des élèves. Les enseignants du secteur général soumettaient leurs griefs: immanquablement, beaucoup d'élèves étaient touchés. La direction était pressée d'agir. Les demandes en ce sens soulevaient alors l'ire des enseignants du secteur professionnel qui voyaient ainsi certains de leurs meilleurs élèves menacés d'exclusion. Les reproches fusaient de part et d'autre, alimentés bien souvent par les remarques désobligeantes issues des confidences des élèves eux-mêmes sur leurs professeurs. Ce climat invivable amena le responsable du secteur général et moi-même à renoncer à de telles rencontres.

---

[30] Adolph Unruh et Harold E. Turner, Supervision for Change and Innovation, p. 20.

2.1.3- Le sous-processus éducatif

Ce dernier sous-processus doit assurer l'éducation ou le perfectionnement continu des enseignants par des ateliers, des conférences, des études, des congrès et des visites d'écoles[31].

Auparavant, je considérais le perfectionnement comme une question personnelle à chaque enseignant et relevant, sur le plan administratif, directement de la commission scolaire. Pour cette raison, mon rôle se bornait à encourager dans mon milieu ceux qui poursuivaient leurs études et à agir comme principal répondant des probanistes de mon secteur, conformément au programme de probation en vigueur. Je crois que le responsable de la formation générale agissait ainsi dans son secteur.

Les budgets relatifs au perfectionnement des enseignants étaient administrés au début par la commission scolaire en consultation avec le syndicat des enseignants. Peu avant cette recherche, une action concertée de notre part eut comme résultat la décentralisation des décisions quant au choix entre les congrès et les autres activités. Nous avions surtout pour but de mettre un terme à des abus. En effet, nous jugions que beaucoup de congrès donnaient lieu à des pertes de temps et d'argent, soit à cause de leur contenu douteux ou à cause du manque de sérieux de certains enseignants.

---

[31] Adolph Unruh et Harold E. Turner, Supervision for Change and Innovation, p. 20.

2.7- La situation souhaitée

Considérée sous l'angle des résultats désirés, à l'instar de Lescarbeau[32], la situation souhaitée devait de toute nécessité présenter des conditions spéciales. Il faut se rappeler que le problème majeur auquel j'avais choisi de m'attaquer se situait dans le processus d'enseignement et d'apprentissage assumé par les enseignants. Mon rôle de supervision consistait à amener ces derniers à produire des activités d'apprentissage en vue de mobiliser leurs intérêts tout en assurant le meilleur développement des aptitudes de chacun (but de ma recherche). Par quel moyen? Par l'élaboration et l'implantation d'un mécanisme de planification de ces activités en collaboration avec les divers agents (processus de ma recherche).

Ce dernier processus était normalement au coeur de mes préoccupations. Dans l'optique de l'exercice d'un leadership démocratique, la collaboration prévue devait prendre la forme d'une participation des agents aux décisions. Dès lors, les questions suivantes se posaient: accepteraient-ils de participer au changement; se maintiendraient-ils dans le cadre délimité; en arriveriens-nous à des résultats concrets; le mécanisme élaboré ferait-il l'unanimité; serait-il utilisé; provoquerait-il le changement souhaité; ce changement sera-t-il durable?

---

[32] R. Lescarbeau, L'analyse des besoins, p. 2.

Il m'est apparu que les conditions les meilleures à remplir afin de trouver des réponses satisfaisantes à ces questions, compte tenu des prescriptions de mon cadre théorique, étaient les suivantes:

1- Je devrais aider les agents à préciser leur rôle par rapport aux objectifs du système d'éducation secondaire et, particulièrement, par rapport à celui du professionnel court. Je jugeais, par exemple, qu'il fallait revenir à la notion de démocratisation à la base de la création de l'école polyvalente.

2- Je devrais encourager les enseignants à se définir comme les principaux responsables du processus d'enseignement et d'apprentissage. Je voulais, par exemple, qu'ils se sentent directement impliqués dans les problèmes de rendement scolaire et de comportement de leurs élèves.

3- Je devrais m'imposer un travail d'animation de tous les agents du professionnel court, c'est-à-dire les pousser à agir dans le sens désiré, leur inspirer des mobiles d'action, les guider dans leurs recherches et leurs innovations.

4- Je devrais les engager dans une démarche systématique de résolution de problème, afin que les discussions de groupe ne donnent pas lieu à des pertes de temps ou d'efforts et qu'elles débouchent sur des résultats concrets.

5- Je devais les amener à se montrer désireux de travailler ensemble, à s'accepter les uns les autres, à se faire confiance et à garder un moral élevé malgré les difficultés rencontrées.

2.3- L'analyse des écarts

Après avoir comparé le bilan de ma situation avec la situation souhaitée, j'ai fait surgir ce qui me semblait des besoins à combler. J'ai été inspiré encore une fois, dans leur formulation, par le texte de Lescarbeau. Celui-ci affirme, en effet, qu'"un besoin peut s'exprimer en termes d'objectifs à atteindre; en termes de nécessités; en termes de carences; en termes d'obligations; en termes de désirs à combler; en termes de souhaits; en termes d'inclinaisons, d'aspirations; en termes d'intentions; en termes de problèmes; en termes de déficits; en termes d'attentes"[33]. J'ai choisi ici de les décrire en termes de problèmes, afin de pouvoir les soumettre ensuite aux autres étapes de mon processus de résolution de problème.

2.3.1- Premier problème: celui de l'imprécision du rôle de l'enseignant.

On a vu dans mon bilan l'écart entre les rôles tels que perçus

---

[33] R. Lescarbeau, L'analyse de besoins, p. 2.

par les enseignants. Cet écart les amène à adopter des attitu férentes face à leurs élèves et, possiblement, à se juger les uns autres. On peut dénoter aussi que l'imprécision de leur rôle plusieurs à mésestimer la responsabilité qu'ils assument dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

2.3.2- Deuxième problème: celui de l'implication des enseignants dans le changement souhaité

Les enseignants du professionnel court sont divisés selon deux secteurs différents. Ils enseignent, cependant, à mêmes élèves. Lorsque les problèmes se posent dans un secteur et que les solutions dépendent de tous les enseignants, ils doivent être discutés entre les deux responsables avant d'être transplantés dans l'autre secteur, qui leur accorde ou non de l'attention. Ce procédé, de par sa lourdeur, ne favorise pas l'implication de groupe.

2.3.3- Troisième problème: celui du climat chez les agents du professionnel court

Ce problème est probablement lié au problème de l'imprécision du rôle de l'enseignant (voir 2.3.1). Mais il offre un volet particulier, si l'on considère que les opinions sur les autres sont forgées au feu de l'expérience des relations interpersonnelles de tous les jours

et que les attitudes sont figées.

2.3.4- Quatrième problème: celui d'amener les enseignants à des résultats concrets

Possiblement rattaché encore une fois au premier problème, ce problème-ci prend une dimension spéciale de par la propension des agents à mal diagnostiquer. À mon avis, les problèmes d'apprentissage et d'hésiter à remettre en cause leurs stratégies pédagogiques.

2.3.5- Cinquième problème: celui d'engager les enseignants dans un processus de perfectionnement continu

Les responsables de l'école, à venir jusqu'ici, n'avaient pas accordé beaucoup d'importance au perfectionnement au travail. Les enseignants se donnaient un plan personnel, selon les exigences ministérielles ou selon leurs ambitions. A ma connaissance, aucun enseignant du professionnel court n'avait manifesté le désir de compléter sa formation pour résoudre plus efficacement les problèmes de son enseignement.

3- LES SOLUTIONS POSSIBLES

Mon cadre théorique m'a permis dans le chapitre précédent le découpage des faits, leur identification et leur description sous forme de problèmes. De la sorte, l'objet perçu, c'est-à-dire la conscience initiale de mon problème, s'est transformé à mon avis en une traduction conceptuelle de mon vécu, avec tous les risques qu'une telle opération comporte. De la valeur ou de l'exactitude du diagnostic établi dépend la pertinence des solutions qui vont suivre, sans parler de la valeur ou de l'exactitude intrinsèque de celles-ci. Voici ce que Brassard dit à ce sujet:

> C'est à cette phase que la délibération prend effectivement sa véritable envergure, en ce sens que des choix d'options s'avèrent nécessaires et que le calcul des risques, à plus ou moins long terme, devient un élément déterminant de la délibération.[34]

Le modèle choisi pour cette recherche ne fournissait aucune indication quant à l'utilisation du cadre théorique aux étapes ultérieures à celle du souhaitable. En prenant pour acquis que tous les modèles inclus dans cette recherche garantissaient l'authenticité de cette dernière, il m'a semblé tout à fait pertinent de m'en tenir aux prescriptions d'Unruh et Turner qui précisent à leur façon le mécanisme de planification qui me préoccupe.

---

[34] Jean Brassard, La théorie de l'action de Parsons: quelques applications pour le curriculum, p. 48.

Comme on pourra le voir dans le présent chapitre, les solutions sont empruntées de ces auteurs selon leur compatibilité avec ma réalité, sans tenir compte d'aucune contrainte circonstancielle. Dans le but de limiter les renvois au bas des pages, j'ai pris la liberté de passer outre aux règles habituelles en plaçant les références entre parenthèses. Ces références indiquent la première lettre du nom des auteurs (U.T. pour Unruh et Turner[35]) et les numéros des pages.

3.1 Premier problème: celui de l'imprécision des rôles de l'enseignant

Unruh et Turner suggèrent que le superviseur doit avoir pour fonction d'aider les enseignants à définir leur rôle principalement en les soutenant dans leurs efforts pour se situer par rapport à l'organisation, par rapport aux services offerts et par rapport à la communauté (U.T., p. 21).

Ils estiment que leur croissance est alimentée à la fois par le savoir et à la fois par leur motivation. Une des disciplines du savoir est la sociologie (U.T., p. 95). Ils en proposent donc l'étude d'après le contenu suivant (U.T., p. 104):

---

[35] Adolph Unruh et Harold E. Turner, Supervision for Change and Innovation.

1- Les processus tels que ceux de l'intégration et de la désintégration sociales, de l'acculturation et de l'assimilation;

2- Les légendes, le folklore, les habitudes du langage, du vêtement, de la communication;

3- Les classes sociales;

4- La délinquance, le développement urbain, le rôle de l'école dans la société;

5- L'origine des valeurs et leur influence dans le curriculum.

Plus loin, ils voient des programmes dont les stratégies sont axées sur la revision des buts et des finalités de l'éducation (U.T., p. 117).

3.2- Deuxième problème: celui de l'implication des enseignants dans le changement souhaité

Unruh et Turner considèrent d'abord la supervision comme étant rien d'autre que du leadership (U.T., p. 21).

Ils soulignent que le superviseur doit tôt ou tard entrer en

relation avec des groupes formels et des groupes informels (U.T., p. 68).

Ils prônent une approche démocratique dont la base est le travail de groupe, la responsabilité de groupe et le leadership individuel sur le superviseur ne doit pas combattre mais favoriser. Il doit voir à éliminer le favoritisme et s'appuyer sur la conviction qu'une équipe peut faire plus qu'une seule personne (U.T., p. 71).

Ces auteurs croient que le management garde jalousement pour lui-même la fonction de prise de décision par souci d'efficacité, mais que le problème est de décider entre efficacité et démocratie dans un contexte où quelques mots seulement peuvent bloquer l'initiative et le changement (U.T., p. 76).

Ils sont d'avis qu'il faut développer un service (inservice) d'éducation axé sur l'expérience, la compétence, la nature de l'élève et la population. Ce service devrait s'orienter vers le développement du curriculum et des autres facteurs connexes (U.T., pp. 72-73).

3.3- Troisième problème: celui du climat chez les agents du professionnel court

Unruh et Turner attachent plutôt de l'importance à la question

du moral des enseignants. Ils sont d'avis qu'il faut tenir compte d'abord de la situation et des conditions où travaillent les enseignants: des conditions physiques, sociales, économiques et psychologiques. La supervision doit analyser entre autres les problèmes d'apathie, d'hostilité et développer des programmes pour améliorer les relations interpersonnelles et le moral général des enseignants (U.T., p. 45).

Ils définissent le moral comme étant un état d'esprit, des attitudes conditionnées par ce qu'on perçoit entre les buts et la situation ainsi que comme étant composé de réactions émotives, mentales et physiques en rapport avec le travail (U.T., p. 46).

Le climat social, d'après eux, influence le moral. Par des contacts avec leur environnement, les enseignants acquièrent des idées nouvelles, la compréhension des choses et deviennent plus motivés face à leur enseignement (U.T., pp. 47-48).

Les fondements intellectuels du moral seraient la vérité, l'objectivité et la connaissance des buts à atteindre (U.T., pp. 49-51). Le coût d'un faible moral chez les enseignants serait la frustration, l'hostilité et l'agressivité. A la fin, c'est l'élève qui en paie la note (U.T., p. 52).

Unruh et Turner attachent une grande importance aussi à la question des relations humaines. Ils insistent sur le fait que le

superviseur évolue dans une structure sociale, avec et parmi les gens (U.T., 65). Il doit voir à ce que chaque enseignant s'intègre à la profession et à l'ensemble des enseignants de l'école (U.T., p. 66). Il ne devrait pas ramener la perception des autres à la sienne (U.T., pp. 66-67). Il ne devrait pas utiliser l'anxiété et l'insécurité pour atteindre une performance (U.T., p. 67).

Ils affirment encore que les applications communes d'une supervision centrée sur les relations humaines sont: la coopération, les bonnes manières, l'approche démocratique des problèmes, l'éthique, la reconnaissance, la participation des enseignants aux décisions et l'empathie (U.T., pp. 70-74). Les relations humaines, en somme, devraient s'inspirer des idéaux suivants: l'utilisation de la raison et de l'intelligence, la communauté, la participation, la valeur humaine, la dignité, la liberté et le progrès (U.T., pp. 76-77).

Dans la réalité, ils ajoutent que le superviseur (U.T., pp. 85-87):

1- Doit reconnaître le besoin d'avoir de bonnes relations humaines pour générer des consensus et obtenir le support des enseignants;

2- Aura toujours plus de succès, dans un contexte de syndicalisation des enseignants, s'il est démocratique que s'il est autoritaire;

3- Ne doit pas être pris entre la structure syndicale et celle de

l'organisation, mais doit travailler avec les deux.

3.4- Quatrième problème: celui d'amener les enseignants à des résultats concrets

Selon Unruh et Turner, tous les objectifs de supervision peuvent être résumés en un seul: créer des conditions optimales pour l'apprentissage en classe (U.T., p. 126). Le superviseur doit donc s'engager dans une étude coopérative de l'environnement physique avec les enseignants (U.T., p. 129). Il doit assister et encourager ceux-ci à changer l'atmosphère de leur classe (U.T., p. 131). Il doit leur fournir le support et les incitations nécessaires pour qu'ils utilisent eux-mêmes les relations humaines pour établir un climat d'apprentissage favorable (U.T., p. 134).

En plus, ces auteurs croient que le superviseur doit (U.T., p. 137):

1- Développer chez l'enseignant la curiosité et l'esprit de réalisation;

2- L'amener à s'interroger et à trouver des réponses originales;

3- L'encourager à présenter des projets qui stimulent l'équipe;

4- Provoquer des discussions philosophiques;

5- Documenter les enseignants;

6- Les assister dans leurs expériences.

En bref, il faut changer le comportement des enseignants en prenant en considération leurs différences individuelles, leurs styles d'enseignement, leurs degrés de compétence et leurs consciences de ce qui se passe en classe (U.T., p. 149).

3.5- Cinquième problème: celui d'engager les enseignants dans un processus de perfectionnement continu

Les auteurs de mon modèle de supervision relient toute cette question à la croissance des enseignants. Ils croient que leurs besoins varient d'une période à l'autre (U.T., 95). Ils situent les enseignants qui ont des difficultés avec la discipline, la routine, l'organisation et le développement du curriculum, à un stade particulier (U.T., p. 97). Ces enseignants ont besoin d'être orientés (U.T., p. 100).

Selon eux, à ce stade, il faut prévoir, en même temps qu'une progression dans le domaine du savoir (culture, sociologie, psychologie,

méthodologie et philosophie), une progression dans le domaine de la motivation (incitations, aspirations, attentes et satisfaction). Ces deux forces combinées devraient les faire passer successivement au stade où ils auraient acquis un savoir-faire et un "savoir-ce-qui-se passe" et, ensuite, au stade où ils pourraient aider les autres à développer un environnement meilleur pour leurs élèves (U.T., pp. 99-100).

4- LES SOLUTIONS RETENUES

Les solutions empruntées au modèle de supervision d'Unruh et Turner[36] sont examinées dans ce chapitre sous l'aspect de leur praticabilité et de leur efficacité, en conformité avec la méthodologie suivie jusqu'ici. Le modèle de résolution de problème de cette recherche prescrivait, pour ce faire, de tenir compte des contraintes circonstancielles. Brassard entend par contraintes "tout élément situationnel dont la nature et l'intensité sont affectées de limitations telles que, si non éliminées ou éliminables, elles réduisent le potentiel d'actualisation intégrale d'une possibilité"[37].

Cet accent mis sur les seules contraintes circonstancielles m'a semblé trop limitatif. C'est pourquoi, j'ai été plutôt enclin à adopter le modèle d'analyse enseigné par Robert Dupré[38] pour les politiques et les stratégies de l'entreprise, où les forces et les faiblesses de la situation sont placées en relief en même temps que les risques et les occasions qu'on y décèle. On trouvera dans les pages suivantes une application sommaire de ce dernier modèle en regard des cinq problèmes déjà définis. En première partie, je fais un bref rappel des

---

[36] Adolph Unruh et Harold E. Turner, Supervision for Change and Innovation.

[37] Jean Brassard, La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum, p. 51.

[38] M. Robert Dupré enseigne à l'Université du Québec à Hull en administration des affaires.

solutions possibles; en deuxième partie, je présente mon analyse des circonstances et, en troisième partie, j'indique quelles solutions j'ai retenues.

4.1- Premier problème: celui de l'imprécision des rôles des enseignants

Comme on a pu le voir (pp. 38-39), Unruh et Turner estiment que la supervision doit avoir pour fonction d'aider les enseignants à définir leur rôle. Ils croient que cette définition doit se faire par l'étude de la sociologie dont ils précisent le contenu général. Ils suggèrent, de plus, que les buts et les finalités de l'éducation soient revisés. La progression que cette étude apporterait à la croissance des enseignants devrait être soutenue par la motivation.

Les enseignants du professionnel court, peu avant le début de cette recherche, s'étaient montrés intéressés par l'impact des valeurs en éducation. D'autre part, le ministère de l'Education avait publié des documents concernant l'orientation du système d'éducation et de ses sous-systèmes[39]. Enfin, deux personnes-ressources spécialisées en sciences de l'éducation étaient disponibles pour aider notre milieu.

Par contre, les délais imposés à cette recherche et le peu de

---

[39] Entre autres, L'école québécoise: énoncé de politique et et plan d'action publié en 1979.

disponibilité des enseignants ne permettaient pas de consacrer plus de deux ou trois rencontres de groupe à cette question. Pour ces raisons, il m'est apparu que les solutions possibles en regard de ce problème pouvaient s'appliquer à long terme, mais que dans le cadre de cette recherche, c'est-à-dire à court terme, il fallait retenir uniquement les solutions suivantes:

1- L'étude de l'origine des valeurs et de leur influence dans le curriculum;

2- La revision des buts et des finalités de l'éducation.

4.2- Deuxième problème: celui de l'implication des enseignants dans le changement souhaité

Unruh et Turner (pp. 33-40) considèrent que le superviseur doit exercer son leadership auprès [illegible] et informels. Le style de ce leadership doit être démocratique. Un service interne d'éducation devrait être mis sur pied avec la participation des enseignants. L'expérience, la compétence, la nature de l'élève et la population y seraient utilisées pour développer le curriculum et les autres facteurs connexes.

J'ai décrit auparavant (p. 35) la structure bicéphale de l'enseignement dans mon milieu. Cette structure demandait une coordination

entre les deux responsables. Elle se faisait souvent de façon fortuite lors d'échanges qu'ils avaient ensemble. De manière plus officielle, elle devait se faire directement par le directeur de l'école et, moins directement, par le directeur des services éducatifs de la commission scolaire. Aucune de ces personnes ne s'opposait à ce que je travaille à améliorer la situation du professionnel court en équipe avec les enseignants concernés, en autant que la chose ne perturbe pas les autres activités.

Toutes les solutions possibles du modèle d'Unruh et Turner pouvaient donc être retenues pour résoudre ce problème, à l'exception de celle concernant le service interne d'éducation qui me semblait difficile à réaliser à court terme, à cause de l'implication nécessaire du personnel administratif vers lequel cette recherche n'était pas orientée.

4.3- Troisième problème: celui du climat chez les agents du professionnel court

Les auteurs du modèle de supervision que j'ai utilisé attachent beaucoup d'importance au moral des enseignants qu'affectent, selon eux, les conditions physiques, sociales, économiques et psychologiques de leur environnement immédiat. Le superviseur devrait analyser les problèmes d'apathie, d'hostilité et voir à l'amélioration des relations

interpersonnelles. Le climat social influencerait le moral. Les fondements intellectuels de ce dernier seraient la vérité, l'objectivité et la connaissance des buts à atteindre. Les relations humaines auraient aussi une grande importance pour générer des consensus et pour obtenir le support des enseignants.

On a vu (p.30) que les conditions sociales et psychologiques de mon milieu n'étaient pas particulièrement favorables au début de cette recherche et que la cause se situait probablement au niveau de l'imprécision des rôles perçus par les enseignants. Je présume que le malaise que je ressentais face à cette situation était partagé à différents degrés par tous les agents du professionnel court dans l'école. Tout effort délibéré pour l'améliorer pouvait donc être bien accepté. Ce qui était difficile, cependant, c'était d'obtenir la collaboration active de personnes qui auraient éventuellement à reviser leurs propres attitudes avant d'essayer de changer les attitudes des autres. Dans un tel contexte, il fallait tenir compte de ma capacité d'intervention limitée par mon influence personnelle et par le temps.

Ainsi, même si l'ensemble des solutions possibles pouvait s'appliquer à long terme, j'ai cru préférable de retenir celles qui concernent:

1- L'analyse des problèmes d'apathie et d'hostilité;

2- L'amélioration du climat social de mon milieu en tentant d'y faire surgir des idées nouvelles, une meilleure compréhension des réalités et une plus grande motivation pour l'enseignement;

1- Les fondements intellectuels du moral en favorisant la vérité, l'objectivité et la connaissance des buts à atteindre;

4- Les relations humaines à base de coopération, de bonnes manières et d'une approche démocratique des problèmes.

4.4- Quatrième problème: celui d'amener les enseignants à des résultats concrets

Selon Unruh et Turner, il s'agit en premier lieu de créer des conditions optimales pour l'apprentissage en classe par l'étude coopérative des conditions physiques, par l'amélioration de l'atmosphère et par l'utilisation des relations humaines dans l'établissement d'un climat favorable. D'après eux, il faut changer le comportement des enseignants malgré leurs différences individuelles, leurs styles, leurs degrés de compétence et leurs consciences de ce qui se passe en classe.

Au niveau de l'organisation de ma recherche (pp. 7-8), il avait été convenu que les enseignants seraient considérés comme étant

les premiers responsables du processus d'enseignement et d'apprentissage. Il avait été aussi convenu que mon rôle consisterait à essayer de les influencer au niveau de leur planification. Il n'était donc pas question de leur imposer quoi que ce soit, mais de travailler avec eux en répondant le mieux possible à leurs besoins. Pour ce faire, je prévoyais utiliser deux outils principaux: mon apprentissage personnel et les ressources auxquelles me donnait accès mon poste de direction.

C'est pourquoi, j'ai estimé qu'il fallait retenir toutes les solutions possibles en regard de ce problème.

4.5- Cinquième problème: celui d'engager les enseignants dans un processus de perfectionnement continu

Unruh et Turner croient qu'il faut assurer la croissance générale des enseignants selon une progression à la fois dans le domaine du savoir, dans leur statut professionnel et dans leur motivation.

Comme je l'ai mentionné déjà (p.36), il fallait d'abord que les administrateurs manifestent eux-mêmes de l'intérêt dans ce domaine. Au moment où cette recherche a été entreprise, les structures d'une nouvelle commission scolaire intégrée[40] se planifiaient en consultation

---

[40] L'enseignement secondaire relevant auparavant de la commission scolaire régionale Henri-Bourassa a été intégré officiellement à la commission scolaire de la Haute-Gatineau le 1er juillet 1982.

avec le personnel de direction des écoles. Je considérais qu'il y avait là une occasion unique d'effectuer la sensibilisation qui s'imposait.

J'ai donc retenu toutes les solutions possibles tirées de mon modèle de supervision.

5- L'OPERATION' _ISATION DES SOLUTIONS RETENUES

A cette dernière étape, le modèle de résolution de problème illustré à l'annexe I prescrivait "l'intégration et opérationnalisation de l'alternative retenue dans un plan d'action qui tienne compte des contraintes circonstancielles". Dès lors, il m'est apparu impérieux de compléter ces indications en recherchant chez divers auteurs des informations supplémentaires. On a vu au chapitre précédent (p. 46) l'utilité d'une telle ligne de conduite dans l'interprétation des contraintes.

En consultant encore une fois Brassard, j'ai recueilli quelques éléments concernant le plan d'action. Cet auteur parle "d'un plan mental... formulé en termes précis, transmissibles sous forme d'informations, et démontrant dans sa formulation une ordonnance défendable et motivante pour les ACTEURS directement ou indirectement concernés"[41]. Il parle aussi "...d'un plan précis, intégrant dans le temps et l'espace toutes les ressources d'une situation donnée..."[42]. Du côté du management, Crener et Monteil considèrent, quant à eux, "des objectifs comme des plans"[43].

---

[41] Jean Brassard, La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum, p. 52

[42] Ibid.

[43] Maxime Crener et Bernard Monteil, Principes de management, Montréal: Les Presses de l'Université du Québec, 1971, p. 247.

En recherche opérationnelle et, plus précisément, en techniques décisionnelles, Perreault[44] place l'établissement des objectifs à la première étape d'un processus où l'identification des stratégies disponibles se situe en deuxième étape et la sélection d'une stratégie particulière se situe en troisième. J'y ai vu un lien évident avec le processus même de cette recherche. On se rappellera qu'au chapitre 2 (p. 34) j'aurais pu tout aussi bien formuler mes écarts en termes d'objectifs qu'en termes de problèmes. Les solutions possibles et les solutions retenues pouvaient ainsi être comparées aux stratégies disponibles et aux stratégies particulières dont Perreault fait mention.

Perreault dit de plus:

> Il s'agit en fait d'analyser des situations comportant un un ensemble d'actions, appelées stratégies, et un ensemble de conditions environnant la situation, appelées états de la nature, que doit considérer l'administration lors de son choix d'une stratégie".[45]

Dans le plan d'action que je devais produire, s'agissait-il d'en décrire le contenu en termes d'objectifs ou en termes de stratégies? Comme on pourra le voir, j'ai résolu la question en adoptant

---

[44] Yvon C. Perreault, Recherche opérationnelle: techniques décisionnelles, Chicoutimi: Gaétan Morin et Associés, 1979, p. 14.

[45] Ibid., p. 13.

une formule beaucoup plus souple qui m'évitait de m'enfermer dans des considérations méthodologiques m'empêchant de faire ressortir mes véritables intentions.

5.1- Premier problème: celui de l'imprécision des rôles de l'enseignant

J'ai jugé antérieurement (p.48) qu'il fallait consacrer de deux à trois rencontres de groupe à l'étude de l'origine des valeurs, et de leur influence dans le curriculum, ainsi qu'à la revision des buts et des finalités de l'éducation. Ces rencontres, selon les limites fixées à cette recherche (p.12), devaient occuper tout le temps disponible du groupe d'enseignants à l'intérieur d'une même année scolaire.

Je croyais que ces rencontres, pour cette raison, devaient être bien planifiées. La meilleure façon de le faire, à mon avis, était d'y impliquer un petit nombre d'agents professionnels, possiblement ceux qui formaient le comité chargé de la gestion du projet mentionné à la page 4. De plus, on pouvait solliciter les conseils des deux personnes-ressources disponibles et leur confier l'animation nécessaire.

Personnellement, je pouvais susciter l'intérêt des enseignants par le biais de leur désir d'approfondir la question des valeurs en éducation, comme je l'ai noté à la page 47.

Les documents publiés par le ministère de l'éducation pouvaient

servir de sources de référence. Leur choix dépendait des animateurs.

5.2- Deuxième problème: celui de l'implication des enseignants dans le changement souhaité

On a vu (p.6) que j'avais déjà en main le mandat de travailler directement avec tous les agents du professionnel court avant le début de cette recherche. Le projet concerné était géré par un comité composé d'agents élus par l'assemblée des intervenants. Il regroupait deux enseignants du secteur général, trois enseignants du secteur professionnel, le psychologue, le conseiller en orientation et moi-même. Ces personnes étant fortement impliquées, il m'a semblé que je devais m'appuyer tel que prévu sur leur leadership auprès des enseignants. Pour ce faire, cependant, il fallait les persuader de poursuivre le projet au-delà de la limite d'une année qui lui avait été fixée (année scolaire 1980-81).

Dans le cadre de cette recherche, j'espérais que nous pourrions planifier ensemble toutes les interventions destinées aux enseignants, animer ceux-ci et évaluer les résultats obtenus.

5.3- Troisième problème: celui du climat chez les agents du professionnel court

En travaillant étroitement avec les membres d'un comité restreint, il m'est apparu que j'avais en main un instrument de première valeur pour favoriser une analyse en commun des problèmes d'apathie et d'hostilité. Ces agents oeuvraient à tous les jours dans le milieu et étaient donc bien informés de la situation et de son évolution. En réussissant à y établir un climat de confiance mutuelle, nous pourrions discuter librement du sujet et essayer ensemble de trouver les remèdes.

Sur le plan du climat social interne, les deux personnes-ressources pouvaient produire des idées nouvelles et une meilleure compréhension des choses au moyen de leurs connaissances et de leur position d'observateurs neutres. Je croyais que la motivation pour l'enseignement s'améliorerait par la suite.

Personnellement, je pouvais alimenter les discussions de tous les agents dans l'école avec des éléments réels tels que des statistiques sur l'absentéisme et l'abandon des élèves, les buts que l'organisation désirait atteindre, les intentions des administrateurs, etc. Je pouvais aussi veiller, à titre d'animateur principal, à ce que la coopération, les bonnes manières et une approche démocratique des problèmes soient au centre des débats.

Devant l'ampleur du travail à accomplir, je croyais qu'il fallait réunir très souvent les membres du comité. Les libérer occasionnellement de leurs tâches régulières faciliterait leur contribution,

Mais auparavant je devais en recevoir l'accord du directeur de l'école et du responsable du secteur général, à cause des suppléances à prévoir.

5.4- Quatrième problème: celui d'amener les enseignants à des résultats concrets

Au niveau de l'organisation de cette recherche, j'ai dû choisir moi-même les cibles du changement souhaité (p.9). Dans l'optique de l'exercice d'un leadership démocratique, je devais faire sanctionner ce choix par les enseignants, malgré tous les risques qu'une telle opération comporte. C'est pourquoi, il m'a semblé qu'elles devaient être introduites graduellement à mesure que je jugerais la préparation du milieu suffisante. J'avais en l'occurence des alliés sûrs dans les deux personnes-ressources, puisqu'elles m'avaient aidé dans leur définition. Ainsi, je pouvais utiliser leur témoignage aux moments opportuns pour établir la pertinence de ces cibles.

J'estimais que mon rôle consisterait à orienter les discussions dans le sens prédéterminé lors des rencontres des membres du comité et à m'assurer de leur participation dans les interventions auprès des enseignants.

5.5- Cinquième problème: celui d'engager les enseignants dans un processus de perfectionnement continu

Afin de sensibiliser les administrateurs de la commission scolaire et les autres directeurs de l'école à la nécessité d'engager les enseignants dans un tel processus, je croyais qu'il fallait citer en exemple le grand nombre d'entreprises qui se dotent d'un service de formation. Ce service leur permet de s'adapter aux changements. A mon avis, notre milieu devait suivre cet exemple, parce que nous avions à utiliser et à transmettre des connaissances en perpétuelle évolution, à implanter des nouveaux programmes et à réaffecter le personnel en surplus à de nouvelles tâches.

J'estimais que le meilleur endroit pour faire valoir ces idées était au niveau des tables de consultation où je siégeais. On y retrouvait entre autres le directeur des services éducatifs, les divers conseillers et le responsable du secteur général de notre école.

6- LES EXPERIENCES ET LES RESULTATS OBTENUS

Les expériences et les résultats exposés dans le présent chapitre sont dus à l'application du plan d'action décrit dans le chapitre précédent. J'ai choisi d'en faire état en regard des mêmes problèmes ayant fait l'objet de l'application du modèle de résolution de problème. Toutefois, si cette forme de présentation m'a semblé répondre aux exigences de la compréhension, je crains qu'elle rende mal compte de la situation globale et actuelle du professionnel court. Pour cette raison, j'espère que l'effet systémique des solutions en ressortira assez clairement.

Il faut se rappeler que cette recherche a débuté peu après son acceptation officielle, le 27 mai 1981, mais qu'elle avait été précédée d'interventions exploratoires dans mon milieu. Il faut se rappeler aussi qu'elle ne visait pas au départ une cible ultime de changement. Elle s'orientait plutôt vers une préparation des acteurs à assumer eux-mêmes le processus pour y arriver.

6.1- Premier problème: celui de l'imprécision des rôles de l'enseignant

Le 30 janvier 1981 avait lieu une session d'étude animée par les deux personnes-ressources déjà mentionnées et portant sur la nature explicite du rôle de l'intervenant au professionnel court. La

préparation de cette session s'est faite en commun avec les membres du comité dont j'ai parlé antérieurement et avec les animateurs. Les participants ont été amenés à définir le mot valeur comme étant tout ce qu'on juge important et à constater, qu'à cause des différences dans ce jugement, il est difficile de constituer des consensus en éducation.

Cette session a été suivie d'une deuxième qui s'est déroulée le 22 avril suivant et qui a été préparée et animée par les mêmes personnes. La notion d'apprentissage organisé y fut étudiée. Cette notion, tirée d'une thèse de doctorat[46], tend à définir le rôle de l'enseignant par rapport au programme d'apprentissage, aux élèves, au milieu, aux connaissances ou au savoir disponible et aux autres agents professionnels.

Une troisième session est prévue pour l'année scolaire 1983-84. Elle a pour but de faire ressortir le mandat de l'enseignant et des administrateurs scolaires qui est d'atteindre toutes les finalités et tous les objectifs de l'éducation fixés par le ministère de l'Education du Québec.

---

[46] Georges Goulet, Analyse comparative des attributs du curriculum et ébauche d'une théorie générale, Université d'Ottawa, 1976, (thèse de doctorat non publiée).

6.2- Deuxième problème: celui de l'implication des enseignants dans le changement souhaité

A la fin de l'année scolaire 1990-91, les membres du comité responsable du projet de soutien aux adolescents du professionnel court acceptaient de poursuivre leur travail, même s'il n'y avait plus de subvention accordée par le ministère de l'Education. Une entente conclue avec les deux personnes-ressources faisait que nous pouvions continuer de compter sur leurs services. Au début de l'année scolaire suivante, l'assemblée des intervenants confirmait les membres du comité dans leurs fonctions et ajoutait un nouveau membre, un enseignant du secteur général.

La première préoccupation du comité a été de se donner un programme visant à faire participer tous les agents professionnels de l'école au diagnostic global de la situation, aux interventions planifiées et à l'évaluation des résultats. De cette façon, la majorité a pris une part active au tutorat, aux rencontres d'élèves, aux soirées de parents, à la réalisation de documents, etc., autant d'activités destinées à répondre aux besoins identifiés.

6.3- Troisième problème: celui du climat chez les agents du professionnel court

Par suite des autorisations reçues du directeur de l'école et

du responsable de la formation générale, il a été possible de réunir les membres du comité aussi souvent que nous le désirions. La fréquence de nos rencontres et l'atmosphère cordiale qui y régnait ont créé des liens étroits entre nous. Il en a été de même avec les deux personnes-ressources qui s'intégraient de plus en plus au milieu et qui pouvaient discuter librement avec l'un et l'autre des intervenants. A la fin de l'année scolaire 1980-81, un fait inattendu arriva: plusieurs enseignants du secteur général qui, auparavant s'objectaient à toute affectation au professionnel court, demandèrent d'y enseigner à cause du défi qu'ils y voyaient. Parmi ces enseignants, quelques-uns étaient considérés comme les meilleurs de l'école.

A chaque réunion du comité, je soumettais les statistiques les plus récentes sur l'absentéisme et l'abandon des élèves. J'y dirigeais aussi les échanges en veillant à ce que la coopération, les bonnes manières et l'approche démocratique des problèmes soient préservées. Il a donc été facile d'analyser en commun les problèmes d'apathie et d'hostilité qui se présentaient ainsi que d'accepter les idées nouvelles et la meilleure compréhension des choses fournies par les deux personnes-ressources. Ce qui était plus difficile à faire reconnaître, cependant, c'était que nous ne pouvions pas provoquer chez tous les agents le même degré d'implication.

6.6- Quatrième problème: celui d'amener les enseignants à des résultats concrets

L'introduction graduelle des cibles du changement souhaité a présenté, dans le cadre de cette recherche, une opération plus longue et moins aisée que celle que j'avais prévue. D'une part, le leadership que j'ai essayé d'exercer me commandait de m'en remettre aux décisions du groupe et de suivre son rythme. D'autre part, les enseignants préféraient une approche plus pragmatique des problèmes et se montraient généralement réfractaires à toute forme de théorisation poussée. Par contre, il m'a été donné de remarquer qu'ils assimilaient peu à peu les notions et les concepts que les personnes-ressources et moi-même tentions d'introduire. Leurs échanges profitaient ainsi d'un nouveau vocabulaire.

Mais les interventions qu'ils ont choisi d'effectuer, ayant un souci constant d'améliorer leurs relations avec leurs élèves, j'ai estimé que leurs expériences s'avéraient tout à fait pertinentes avec le but même de ma recherche. Ces interventions consistaient à faire des rapprochements entre les agents professionnels de l'école, les élèves et leurs parents. Les occasions créées ont été entre autres un support offerts aux élèves en difficulté, la cueillette des attentes des groupes d'élèves lors de discussions en classe et des soirées sociales où élèves, parents et agents professionnels pouvaient échanger leurs perceptions sur l'école et sur les améliorations qu'ils pouvaient y apporter.

Les résultats observés sont fragmentaires et difficiles à évaluer. Toutefois, j'ai pu personnellement constater une modification

dans les attitudes et la satisfaction de toutes les personnes concernées. Par exemple, les élèves interrogés se sont dits plus heureux à l'école. La réduction de l'abandon et de l'absentéisme, dont les détails se trouvent à l'annexe 2, tendait à confirmer leurs affirmations.

6.5- Cinquième problème: celui d'engager les enseignants dans un processus de perfectionnement continu

A la fin de l'année scolaire 1981-82, le directeur des services éducatifs de la nouvelle commission scolaire intégrée me convoquait pour connaître mes vues sur les structures pédagogiques à mettre en place. Je lui exposai parmi d'autres les besoins qui me semblaient évidents au chapitre du perfectionnement des enseignants sur le lieu même de leur travail. Plus tard, il m'invita à participer aux délibérations du comité chargé de planifier les services précités. Il en ressortit une recommandation acceptée peu après par les commissaires, à l'effet qu'une somme de 35 000$ serait consacrée annuellement aux projets à caractère pédagogique, parmi lesquels le type de perfectionnement désiré occuperait une place très importante.

Au cours de l'année scolaire 1982-83, les autorités de la nouvelle commission scolaire ont retenu les services des mêmes personnes-ressources pour assurer une première étape du perfectionnement au travail des enseignants. Après plusieurs rencontres avec les divers

responsables de l'enseignement de la commission scolaire et des écoles. Il a été décidé qu'une première session, portant sur l'analyse des programmes, serait suivie par ces derniers, par le président de la commission scolaire et par la présidente du comité de parents. Cette session s'est répétée en juin 1983 à l'intention des enseignants qui s'occupent de l'implantation des nouveaux programmes. Comme je l'ai mentionné à la page 42, une troisième session s'adressera éventuellement à tous les enseignants de l'école, incluant ceux du professionnel court.

Au cours de l'année scolaire 1982-83, également, ont eu lieu deux sessions sur la mesure et l'évaluation au profit des enseignants du secteur professionnel. Le responsable du service concerné à la commission scolaire régionale de l'Outaouais (C.S.R.O.) en a effectué l'animation. Les enseignants du secteur général pourront aussi, à brève échéance, se perfectionner dans ce domaine.

Loin de moi l'idée d'attribuer tous ces résultats à ma recherche. Toutefois, son influence, ajoutée à celle d'autres facteurs favorables, a sans doute été utile à mon milieu.

7- LE MÉCANISME DE PLANIFICATION

Au professionnel court, existe-t-il maintenant un mécanisme de planification élaboré et implanté en collaboration avec les divers agents et visant à produire des activités d'apprentissage en vue de mobiliser les intérêts des élèves, tout en assurant le meilleur développement des aptitudes de chacun? Au niveau de la situation souhaitée (pp. 32-34), j'ai établi que la collaboration recherchée chez les agents, à cause du cadre théorique de cette recherche, devait prendre la forme d'une participation aux décisions. D'autres questions aussi se posaient: les agents accepteraient-ils de participer au changement? Se maintiendraient-ils dans le cadre délimité? En arriveraient-ils à des résultats concrets? Le mécanisme élaboré ferait-il l'unanimité? Serait-il utilisé? Provoquerait-il le changement souhaité? Ce changement serait-il durable?

Afin de répondre adéquatement à ces questions, j'entrevoyais un certain nombre de conditions à satisfaire. Ces conditions, comme on l'a vu au chapitre précédent, sont partiellement en place dans mon milieu et continuent à s'implanter. En même temps, les agents professionnels et moi-même avons développé un mécanisme de planification comportant trois éléments principaux: (1) des échanges continuels et de plus en plus raffinés entre les intervenants, (2) des prises de décisions en groupe et (3) une supervision inspirée du modèle d'Unruh et Turner.

7.1- Les échanges entre les agents professionnels

A l'école secondaire, l'élève doit assister à des cours donnés par plusieurs professeurs. Après avoir présenté aux intervenants réunis la situation désastreuse du professionnel court, où seulement 40% des élèves terminaient le cycle des trois années d'études, j'ai senti que tous étaient conscients que c'était notre travail collectif qui était mis en cause et que chacun de nous devait en assumer sa part de responsabilité (pp. 3-5). Dès ce moment-là, il nous était difficile de refuser de nous impliquer dans une action de groupe, si nous ne voulions plus être confrontés dans l'avenir à un échec dont l'ampleur commençait à être connue du public. Le ministère de l'Education, en accordant à notre école une subvention importante, faisait écho à des doléances véhiculées par les mass média. Il faisait montre également de l'urgence d'agir.

Dans le passé, nos efforts pour améliorer le professionnel court n'avaient pas eu beaucoup de succès et avaient plutôt provoqué une démobilisation presque générale (n.1). Mon apprentissage personnel dans le cadre du programme de maîtrise m'avait amené à proposer des interventions nouvelles (n.1). Avec la publication par le ministère de l'Education de documents sur les actions pédagogiques pouvant réduire l'absentéisme et l'abandon, nous avions à notre disposition un cadre théorique suffisant pour formuler de nouvelles solutions et pour nous donner le désir de les expérimenter. Les deux personnes-ressources

affectées au projet et mes études qui se poursuivaient apportaient aussi à notre milieu une meilleure compréhension de la situation et une rationalisation de nos démarches.

Cette brève description a pour but de faire ressortir le contenu de nos échanges. Le premier type d'échanges, les échanges COGNITIFS, donnaient de l'information aux agents à partir de données particulières, de faits particuliers, de normes ou de critères acceptables, de moyens d'actions, de notions, de concepts, de théories et de modèles applicables. Par le deuxième type d'échanges, les échanges AFFECTIFS, les agents ont pris la propriété du problème, à cause du malaise ou du déséquilibre émotif qu'ils ressentaient. Ils ont pris conscience également de l'importance de la situation, de la possibilité d'être mal jugés et probablement de la sécurité que leur donnait le travail de groupe. Les échanges d'HABILITES, le troisième type d'échanges, assuraient le transfert de l'expérience pédagogique des uns vers les autres, de manières de faire et de réactions spécifiques à des problèmes rencontrés dans le passé.

7.2- Les prises de décisions en groupe

Dans notre système d'éducation, malgré que les programmes d'études et les autres publications du ministère de l'Education fixent les finalités et les objectifs d'apprentissage, il reste à l'enseignant

suffisamment de marge de manoeuvre pour décider des activités pédagogiques qu'il juge les mieux adaptées aux buts à atteindre. Cette reconnaissance est d'ailleurs officialisée:

> Les enseignants sont au coeur même de l'acte pédagogique ou éducatif, ils sont chargés non seulement d'enseigner, mais aussi de choisir les situations éducatives et les méthodes pédagogiques les plus appropriées aux objectifs à atteindre.[47]

Lors d'une session destinée à préciser le rôle de celui-ci (p. 62), nous avons été fortement influencés par la notion d'apprentissage organisé dont la définition est la suivante: "à la suite d'une série d'expériences ordonnées à cette fin, acquisition d'un nouveau comportement défini au préalable comme désirable"[48]. Le ministère de l'Éducation, en confirmant le jugement des milieux scolaires et du public sur le caractère indésirable du comportement des élèves du professionnel court, assumait sa responsabilité d'éclairer les buts à atteindre. Il nous proposait même des moyens.

Le fait que les élèves du professionnel court étaient soumis à l'enseignement de plusieurs professeurs, ayant une grande liberté dans leur action, posait le problème de la convergence de toutes les

---

[47] Ministère de l'Éducation du Québec, L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979, p. 38.

[48] Georges Goulet, Analyse comparative des attributs du curriculum et ébauche d'une théorie générale, p. 212.

actions individuelles vers une cible. Pour une matière donnée, cette convergence est interne puisqu'il existe des buts internes. Dans le cas du professionnel court, cette convergence devait être externe compte tenu des buts communs à atteindre. Cette nuance, rapidement comprise par les enseignants et les autres agents professionnels de l'école, justifiait à nos yeux la recherche de décisions de groupe qui engageraient chaque membre par la suite dans ses propres choix d'action.

Comment en arriver à de meilleures décisions sur le plan pédagogique au professionnel court? Tel était l'essentiel de nos préoccupations. Le modèle de la figure 3 est le résultat de notre réflexion.

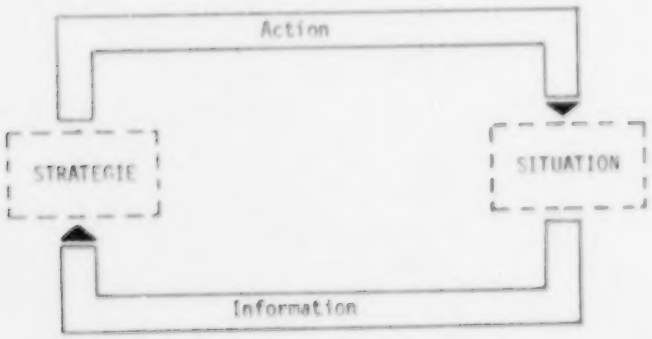


Fig. 3 - Modèle de décisions développé

Nous croyons que le choix de stratégies ou de lignes de conduite en éducation comme ailleurs dépend de l'information accumulée par rapport à une situation. Nous avons été amenés ainsi à considérer chaque membre du groupe comme une source précieuse de renseignements. La notion d'information parfaite[49], empruntée de la recherche opérationnelle, nous a donc conduits à organiser la cueillette de renseignements directement auprès des élèves, de leurs parents, des personnes-ressources et des autres agents professionnels de l'école (pp. 65-66). Selon cette notion, dans un état d'information parfaite, le choix de la stratégie du décideur n'est plus aléatoire mais présente toutes les garanties de succès. Cet état est évidemment idéal. Cependant, il suppose que tout effort pour s'y rapprocher porte des fruits.

Comme toutes les situations éducatives, la situation du professionnel court se présentait à nous de façon très complexe d'après certains états auxquels il fallait attribuer des priorités, faute de pouvoir les analyser et les améliorer tous en même temps. Jusqu'à maintenant, des décisions de groupe ont permis d'agir entre autres sur:

1- La connaissance de la nature de l'élève: son milieu familial, ses aptitudes, ses goûts, ses intérêts, sa santé, ses émotions, ses relations avec ses pairs, ses aspirations, ses attentes, etc.

---

[49] R. Cusson, P. Bégin et J.M. Picard, Mathématiques de la décision, Montréal: H.E.C., 1975-1976, pp. 125-130.

2- La perception face à l'école que les parents transmettent à leurs enfants. En effet, l'information accumulée nous a révélé que plusieurs parents avaient vécu à l'école des expériences malheureuses et tendaient à communiquer à leurs enfants leur insatisfaction.

3- Les relations maître-élève en les orientant vers l'atténuation des causes du comportement intellectuel de l'élève: causes sociales, affectives ou simplement physiques.

4- Les situations éducatives que nous avons résolu de rapprocher le plus possible des problèmes de la vie courante, notamment en français et en mathématiques.

7.3- La supervision

L'application des solutions tirées du cadre théorique de cette recherche a créé dans mon milieu des conditions nouvelles permettant aux enseignants de participer aux changements, de subir des influences extérieures à leurs pratiques courantes, d'orienter leurs actions de manière convergente vers un comportement désirable des élèves, de procéder par consensus, d'objectiver les états de la situation et de reconnaître la nécessité de se concerter en éducation. Ces conditions sont en voie de s'améliorer par l'adhésion d'autres superviseurs du milieu aux principes du modèle d'Unruh et Turner.

7.4- Le processus d'élaboration et d'implantation

Le schéma de la figure 4 a pour but de présenter, dans ses traits essentiels, le processus d'élaboration et d'implantation du mécanisme dont les éléments viennent d'être décrits. Assumé par moi-même dans sa phase initiale, assumé par le groupe et par chaque enseignant par la suite, ce processus - peut-être devrait-on parler de deux processus distincts- a donc impliqué les mêmes personnes aussi bien au niveau de la conception que de l'action quand elles étaient requises de le faire. Autrement dit, chacune y a joué un rôle qui tenait compte de ses responsabilités et de l'influence qu'elle pouvait exercer sur les autres. Comme on l'a vu, cette démarche a déjà produit des actions planifiées en ce sens que ces actions ont découlé de plans délibérés et conformes aux changements que nous voulions réaliser.

Les éléments qui composent le mécanisme que nous nous sommes donné se sont combinés et se sont agencés d'une manière particulière. C'est pourquoi:

1- Le modèle servant à représenter ce processus est inspiré du modèle même de décisions qu'on retrouve à la fig. 3 (p. 72). Ce modèle, malgré la forme ouverte ajoutée ici pour souligner l'aspect continu du processus, essaie de situer l'élément DECISIONS DE GROUPE par rapport aux décisions du superviseur et par rapport aux décisions de chaque enseignant à l'intérieur de leurs fonctions de planification.

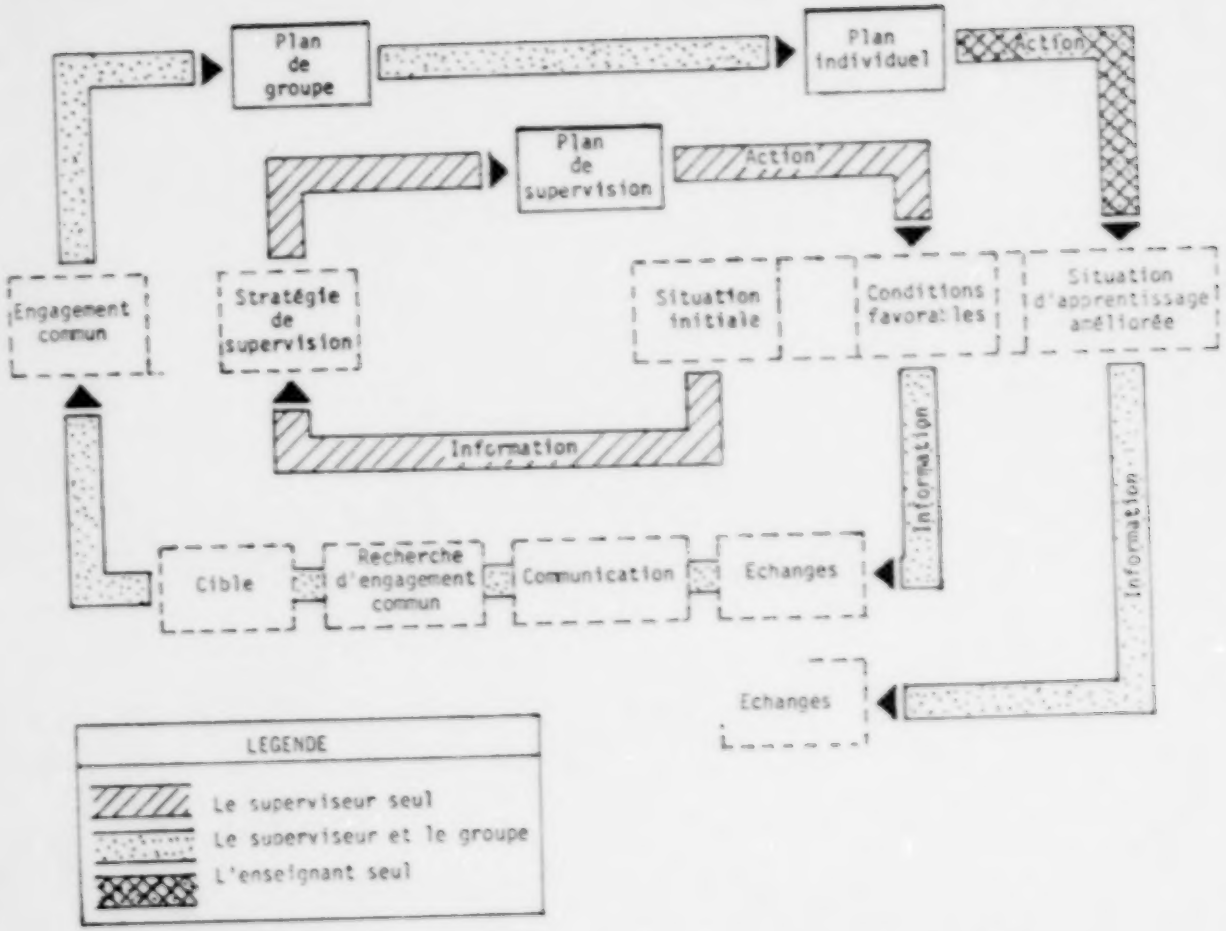


Fig. 4 - Le processus d'élaboration et d'implantation du mécanisme développé

2- L'élément ECHANGES y est placé dans la ligne d'information afin de faire ressortir son rôle d'influence sur la planification individuelle de l'enseignant. Toutefois, on remarquera la transformation de ces échanges. Dans le processus assumé, il s'agissait en tout premier lieu de rétablir des relations rompues chez des agents professionnels démobilisés[50], de leur faire accepter la nécessité de se rencontrer, de se concerter et de maintenir dans le groupe un climat favorable. Dans le second stade, celui de la COMMUNICATION, il fallait les amener à délibérer sur la situation du professionnel court. Dans le troisième stade, celui de la RECHERCHE D'ENGAGEMENT COMMUN, le problème devait être suffisamment circonscrit et comporter une charge émotive suffisante pour déclencher une volonté d'agir. Au quatrième stade, celui du choix d'une CIBLE de changement, le groupe a déterminé la direction vers laquelle il désirait s'engager. Enfin, au stade de l'ENGAGEMENT COMMUN, les membres du groupe se sont liés par un contrat social pour réaliser le changement souhaité.

3- L'élément SUPERVISION y est identifié comme le mécanisme déclencheur des échanges et de leur transformation. Le rôle du superviseur, comme on pourra le deviner, a diminué d'importance à mesure que le groupe se prenait en charge et que le leadership de ses membres surgissait. Cette prise en charge du groupe semble confirmer la validité du modèle de supervision d'Unruh et Turner au niveau de la croissance des enseignants.

---

[50] L'état initial de ces échanges est mentionné à la page 1.

le temps restreint réservé à cette recherche n'a pas permis jusqu'à ce jour d'évaluer l'efficacité de ce mécanisme. Par contre, il a déjà produit un premier plan de groupe sous forme de projet de soutien aux décrocheurs dont on trouvera le tableau synthèse à l'annexe 3. Mais l'aspect le plus intéressant qui semble s'en être dégagé, c'est qu'il apporte à notre milieu un renouveau sur le plan de l'implication des agents professionnels de notre école. Ainsi, au moment où ce rapport est rédigé d'autres groupes ont été formés: un groupe planifie un système de récompense pour les élèves, un autre s'occupe du système de suppléances, un autre a mis sur pied une table d'orientation pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, un autre a formé un comité d'étude sur les options professionnelles et un dernier s'adonne à une réflexion approfondie sur les valeurs à privilégier dans notre école et sur les moyens de les enseigner. Avant cette recherche aucun de ces groupes n'existait.

LA CONCLUSION

Au moment d'entreprendre la rédaction de ce rapport, j'ai dû mettre de l'ordre dans un volumineux dossier constitué à partir de procès-verbaux, de plans ou de programmes d'interventions, de résumés de sessions d'étude, de documents publics, d'articles de revue, etc. Pour pouvoir m'y référer en temps opportun, j'en ai classé le contenu par ordre chronologique: automne 1979, hiver-été 1980 et ainsi de suite. Mon intention était de former des divisions de telle manière que l'information recherchée soit aisément répérable.

Dans le but d'avoir une vue d'ensemble de mon cheminement, j'ai établi un tableau synoptique dans lequel j'ai noté, vis-à-vis chaque période, les activités que j'avais directement ou indirectement réalisées, le but recherché, les résultats obtenus et les observations accumulées. Par curiosité, j'y ai ajouté ensuite mes propres activités d'apprentissage dans le cadre du programme de maîtrise, c'est-à-dire mes cours et mes entrevues avec mes professeurs, les objets ou les thèmes étudiés et les éléments théoriques qui m'avaient le plus marqué. De cette façon, j'avais en parallèle le processus conceptuel de ma recherche et le processus de transformation de la situation du professionnel court. Des liens d'influence évidents se faisaient jour. Ce tableau synthèse se retrouve à l'annexe 4.

Tel que je l'ai souligné à la page 65, il m'a été donné, à

maintes occasions, de reconnaître au passage des notions que les agents semblaient avoir assimilées et qui m'avaient demandé de longues heures d'étude. Un phénomène d'osmose s'était opéré et se retrouvait, non seulement chez les agents du professionnel court où les échanges principaux avaient eu lieu, mais chez tous les agents de l'école à des degrés divers. Il en était de même pour les stratégies adoptées pour la situation du professionnel court. Par exemple, les mêmes personnes-ressources, dont les services ont été retenus dans le cadre d'un projet intégré à cette recherche, travaillaient maintenant au niveau de toute la commission scolaire (p. 66).

En appendice du texte de Naughton sur la méthodologie de Checkland, on trouve un modèle où les éléments sont répartis d'un côté et de l'autre d'une frontière appelée "real world"[51]. Ce modèle m'a suggéré de conceptualiser la cause de ce phénomène d'osmose un peu à sa façon (figure 8). Le cheminement de ma recherche ne s'est

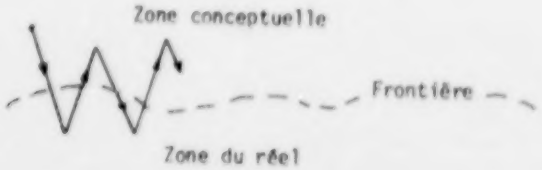


Fig. 5 - Le cheminement de ma recherche

[51] John Naughton, The Checkland Methodology: A Reader's Guide, p. 56.

pas fait linéairement, mais en diagonale en passant d'un côté et de l'autre d'une frontière floue et poreuse séparant une zone, que je nomme conceptuelle, et la zone du réel.

Le cours de Tronc commun d'intégration, à l'automne de 1979, m'a offert un premier séjour dans cette zone conceptuelle. Confronté aux éléments d'organisation d'une recherche-action, je crois avoir enrichi ma capacité de conceptualisation à tel point que l'objectivation de ma situation a pris la forme d'une problématique structurée et d'un programme d'apprentissage correspondant à mes besoins. En même temps, des échanges d'opinions avec les agents de mon milieu tendaient à vérifier la justesse de mes observations et à préparer le terrain des expériences.

Les cours d'Analyse de programmes, de Développement de programmes et supervision pédagogique, de Planification scolaire ainsi que de Gestion de personnel scolaire, auxquels cours il faut ajouter un nombre incalculable d'entrevues avec mon tuteur et mes autres professeurs, me donnaient dès le début de l'hiver de 1980 l'idée de tester auprès d'un groupe d'enseignants la praticabilité de certains modèles pédagogiques. Les circonstances ont voulu que les interventions de ce type s'accélèrent. Mon introduction en relate les raisons.

Le projet de cette recherche, élaboré à l'automne de 1980, témoignait déjà de ce cheminement en diagonale entre la zone des

concepts et celle de mon vécu. L'évolution de mon apprentissage en fournissait des instruments pour orienter mes démarches théoriques et pratiques selon un but précis et pour cerner un peu mieux le rôle que je devais jouer dans la prise en charge par mon milieu des solutions au problème du professionnel court. Le modèle de résolution de problème choisi pour cette recherche m'a permis de définir ce rôle en puisant les éléments pertinents dans mon cadre théorique d'une manière logique et ordonnée. La grande flexibilité de ce modèle en fait, à mon avis, autant un modèle POUR qu'un modèle DE résolution de problème.

Le modèle de supervision d'Unruh et Turner lui aussi a été loin de représenter un handicap dans mon action. Par l'obligation qu'il impose de travailler avec et parmi les gens, il assure la croissance du superviseur en même temps que celle des enseignants. Par contre, il peut entretenir chez un responsable un sentiment de perte de contrôle sur la situation et une perception négative de l'importance de son rôle. Dans des milieux où le leadership autoritaire prend beaucoup de place, je crois qu'il peut s'implanter difficilement.

Les remarques qu'on retrouve aux pages 16 et 17, concernant la faiblesse qu'on pourrait reprocher à une recherche de ce genre dans la mesure et l'évaluation de ses résultats, font état de la difficulté de devoir s'en remettre aux autres et d'être acteur ainsi qu'observateur d'une situation. Une recherche expérimentale donne l'occasion de s'appuyer sur une méthodologie en apparence mieux étoffée du début à la

fin d'une expérimentation. Par exemple, l'emploi poussé de la statistique peut apporter la conviction d'être objectif, mais ne conduit pas nécessairement à la satisfaction de tous ceux qui font partie d'une situation. Or, l'expérience démontre qu'aussi longtemps que cette satisfaction n'est pas atteinte, les problèmes continuent de se poser.

La recherche-action, par la subjectivité qu'elle implique, se prête à de nombreuses critiques. Dans le domaine social, elle a cependant la prétention d'essayer de répondre plus adéquatement à des besoins que la recherche expérimentale n'a pas su combler. Devant l'entreprise colossale que ces besoins commandent, ces quelques lignes, selon moi, nous procurent l'encouragement qu'il nous faut:

> ... ce qui est produit, à un moment donné, ne vient pas s'ajouter à ce qui a été produit antérieurement, mais crée des conditions nouvelles qui rendent possible une production qualitativement supérieure dans l'avenir.[52]

---

52 Paul De Bruyne, Jacques Herman et Marc De Schoutheete, Dynamique de la recherche en sciences sociales, p. 13.

BIBLIOGRAPHIE

Documents publics

Ministère de l'Education. Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire. Québec: Direction de la recherche, 1981.

Ministère de l'Education. L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action. Québec: 1979.

Ministère de l'Education. Prévention de l'abandon prématuré. Québec: Direction générale des réseaux, 1979.

Ministère de l'Education. Problématique des milieux défavorisés. Québec: Direction générale de l'Education des adultes, 1978.

Volumes

Alfonso, R. J. ; Firth, G. R.; et Neville R. F. Instructional Supervision: A Behavior System. Boston: Allyn & Bacon, 1975.

Crener, M. et Monteil, B. Principes de management. Montéal: Presses de l'Université du Québec, 1971.

De Bruyne, P.; Herman, J.; et De Schoutheete, M. Dynamique de la recherche en sciences sociales. Paris: P.U.F., 1974.

Dewey, John. Démocratie et éducation. Paris: Armand Colin, 1975.

Dewey, John. L'école et l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé, 1976.

Ferry, G. La pratique du travail en groupe. Paris: Dunod, 1975.

Feyereisen, K. V.; Fiorino, J. A.; et Nowak, A. T. Supervision and Curriculum Renewal: A System Approach. New-York: Appleton, Century, Crofts, 1970.

Koontz, H. et O'Donnel, C. Les principes du management. Verviers: Gérard & Co., 1973.

Léon, A.; Cambon, J.; Lumbroso, M.; et Winnykamen, F. Manuel de psychopédagogie expérimentale. Paris: P.U.F., 1977.

Oliva, Peter F. Supervision for Today's Schools. New-York: Thomas Y. Crowell, 1976.

Perreault, Yvon G. Recherche opérationnelle: techniques décisionnelles. Chicoutimi: Morin, 1979.

Taba, Hilda. Curriculum Development: Theory and Practice. New-York: Harcourt Brace Jovanovitch, 1962.

Unruh, A. et Turner, H. A. Supervision for Change and Innovation. Boston: Houghton Mifflin, 1970.

Wiles, Kimball. Supervision for Better Schools. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967.

Rapports

Centre d'études universitaires dans l'ouest québécois. Programme de maîtrise en éducation. Hull: 1979.

Cusson, R.; Bégin, R.; et Picard, J.M. Mathématiques de la décision. Montréal: H.E.C., 1975-1976.

Lescarbeau, P. L'analyse des besoins. (Faits de publication inconnus).

Naughton, John. The Checkland Methodology: A Reader's Guide. Malton Hall: 1977.

Thèse

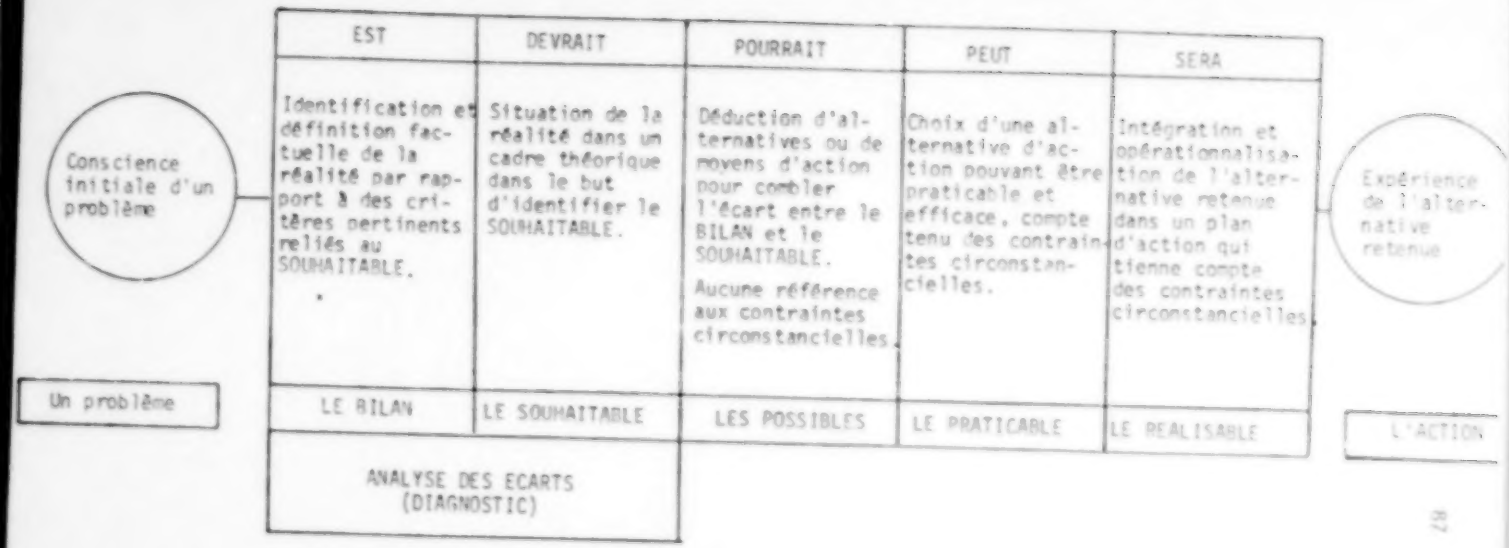
Goulet, Georges. Analyse comparative des attributs du curriculum et ébauche d'une théorie générale. Thèse de doctorat non publiée. Université d'Ottawa, 1976.

Périodiques

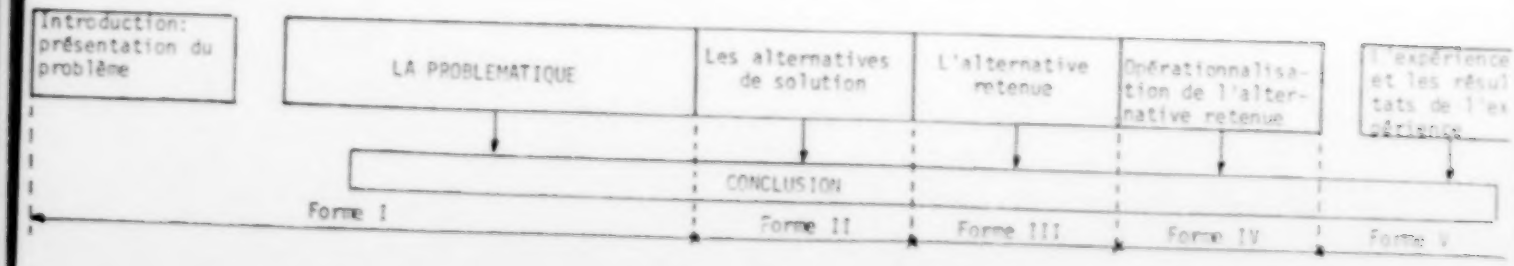
Brassard, Jean. "La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum". Revue des sciences de l'éducation, vol. III (hiver, 1977).

Therrien, Dorice. "Vivre une pédagogie ouverte avec les élèves du professionnel court". Vie pédagogique, no 8 (septembre 1990), p.15.

ANNEXE 1



FORMES



UN PROCESSUS DE RESOLUTION DE PROBLEME APPLIQUE AU RAPPORT DE RECHERCHE

ANNEXE 2

ANNEXE 2

ABANDONS ET ABSENCES AU PROFESSIONNEL COURT ENTRE SEPTEMBRE 1980 ET JUIN 1982

Entre le début des classes en septembre 1980 et la fin des classes en juin 1982, le service des présences de la Cité Etudiante de la Haute-Gatineau a produit des rapports concernant les abandons et les absences des élèves du professionnel court.

Le tableau 1 fait état des abandons durant cette période. Lors

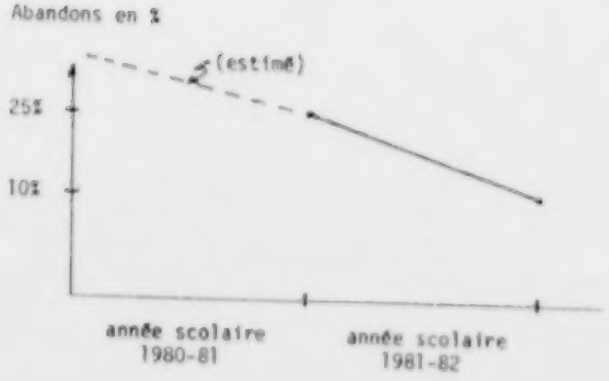


TABLEAU 1 - ABANDONS DES ELEVES

de l'année scolaire 1980-81, 21 élèves sur 84 ont quitté l'école, soit

un pourcentage de 25%. Par contre, on dénotait pour l'année scolaire 1981-82 que 8 élèves ayant quitté l'école sur 84 (le même nombre d'élèves ont été inscrits au cours des deux années), soit un pourcentage de 10%.

Le tableau 2 donne le nombre de périodes (50 minutes) d'absences

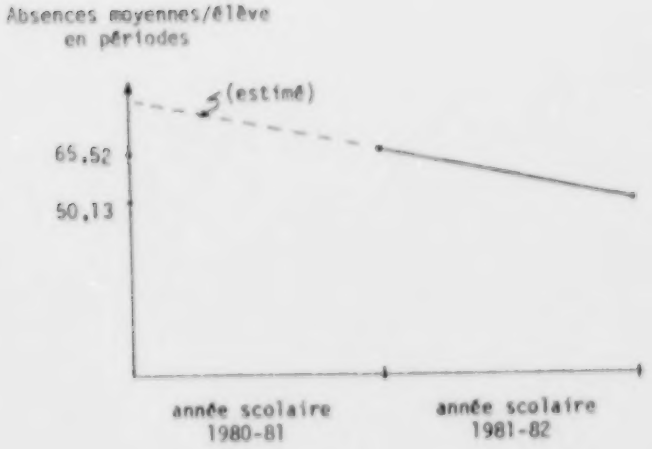
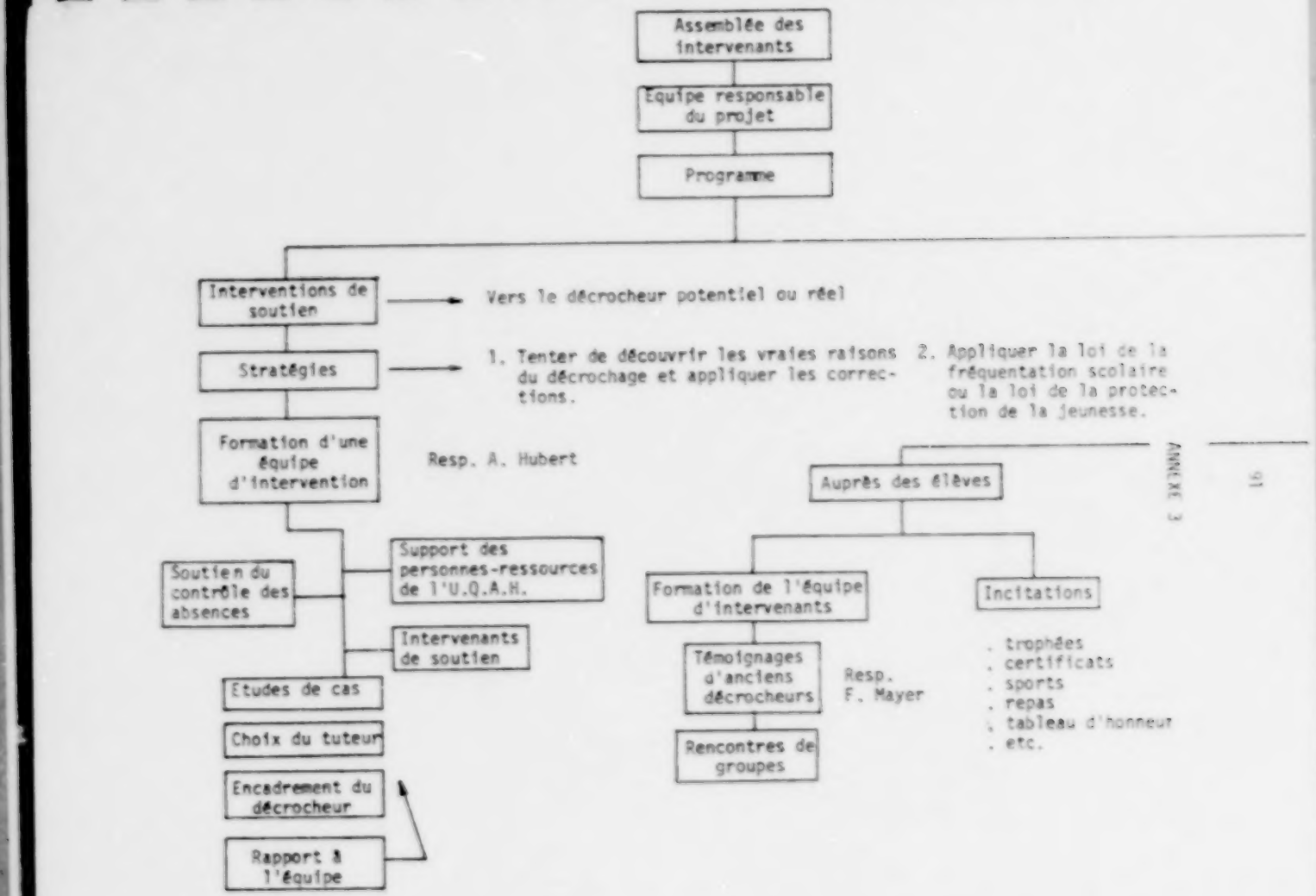


TABLEAU 2 - ABSENCES DES ELEVES

moyen par élève durant les mêmes périodes. A la fin de l'année scolaire 1980-81, les 63 élèves qui restaient (84 élèves inscrits moins 21 ayant quitté) se partageaient 4 128 périodes d'absences, soit une moyenne de 65,52 périodes par élève. A la fin de l'année scolaire 1981-82, les 76

élèves encore à l'école avaient accumulé 3 810 périodes d'absences, soit une moyenne de 50,13 périodes par élève. La baisse constatée est d'autant plus significative quand on considère que la baisse d'abandons, au cours de cette même année, tend à démontrer que restaient à l'école des élèves s'absentant habituellement beaucoup.

ANNEXE 3


Assemblée des intervenants
Equipe responsable du projet
Programme
Interventions de soutien
Vers le décrocheur potentiel ou réel
Stratégies
1. Tenter de découvrir les vraies raisons du décrochage et appliquer les corrections.
2. Appliquer la loi de la fréquentation scolaire ou la loi de la protection de la jeunesse.
Formation d'une équipe d'intervention
Resp. A. Hubert
Soutien du contrôle des absences
Support des personnes-ressources de l'U.Q.A.H.
Intervenants de soutien
Etudes de cas
Choix du tuteur
Encadrement du décrocheur
Rapport à l'équipe
Auprès des élèves
Formation de l'équipe d'intervenants
Témoignages d'anciens décrocheurs
Rencontres de groupes
Resp. F. Mayer
Incitations
. trophées
. certificats
. sports
. repas
. tableau d'honneur
. etc.

ANNEXE 3

ANNEXE 3 (suite)

ANNEX A

ANNEXE 6

TABLEAU SYNOPTIQUE DE MON CHEMINEMENT

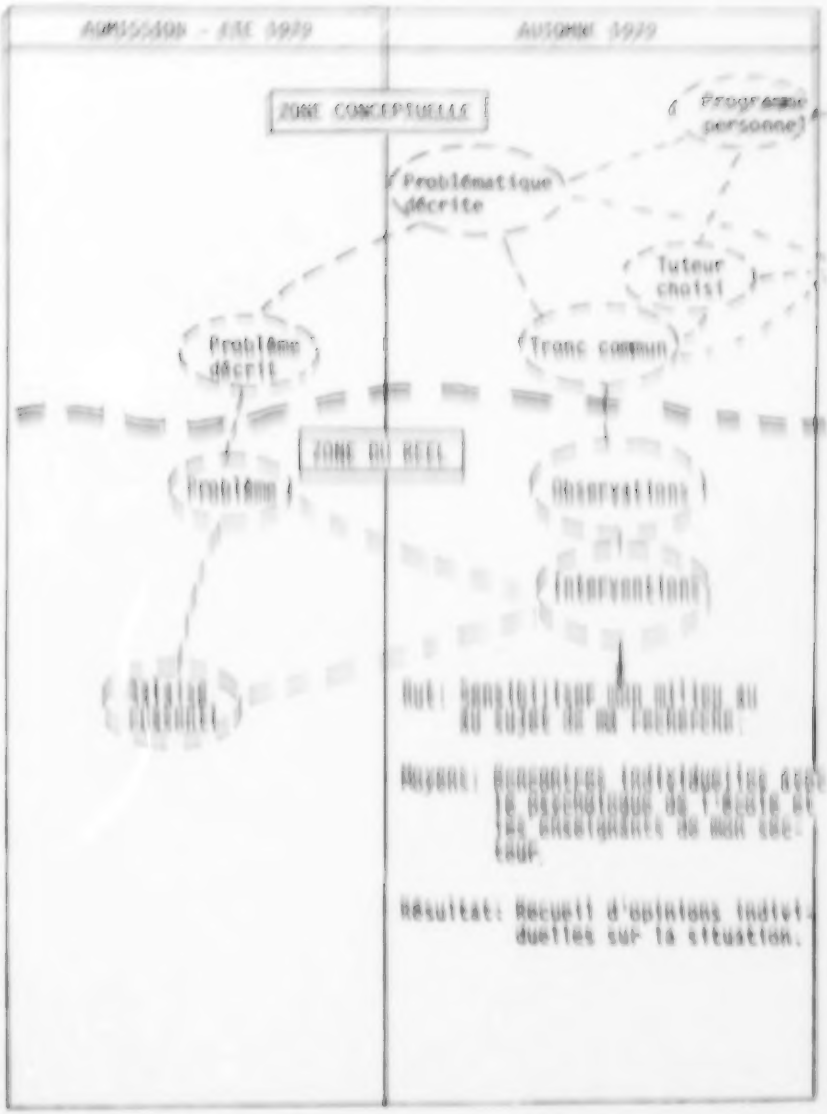


TABLEAU SYNOPTIQUE DE MON CHEMINEMENT (suite)

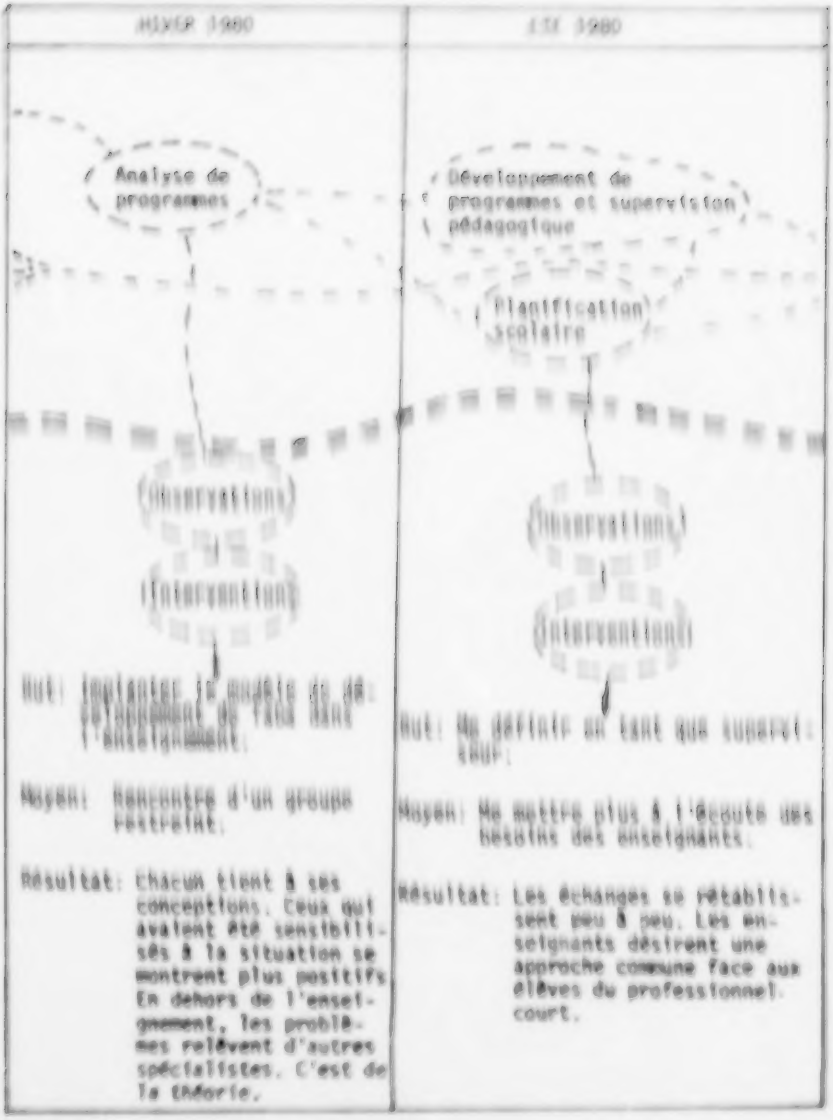


TABLEAU SYNOPTIQUE DE MON CHEMINEMENT (suite)

AUTOMNE 1980	HIVER 1981
Gestion de personnel scolaire Mémoire I: projet de recherche Séminaire d'intégration I Observations Intervention	Personnalité et structure sociale Observations Interventions
Projet de soutien aux adolescents du professionnel court: - premier cadre théorique - personnes-ressources - comité responsable Etude de cinq modèles de supervision. Ma recherche se précise.	Elaboration et implantation d'un projet de soutien pour les décrocheurs: travail avec les enseignants: session de perfectionnement portant sur la nature explicite du rôle de l'intervenant au professionnel court. Premières interventions planifiées auprès des élèves.

TABLEAU SYNOPTIQUE DE MON CHEMINEMENT (suite)

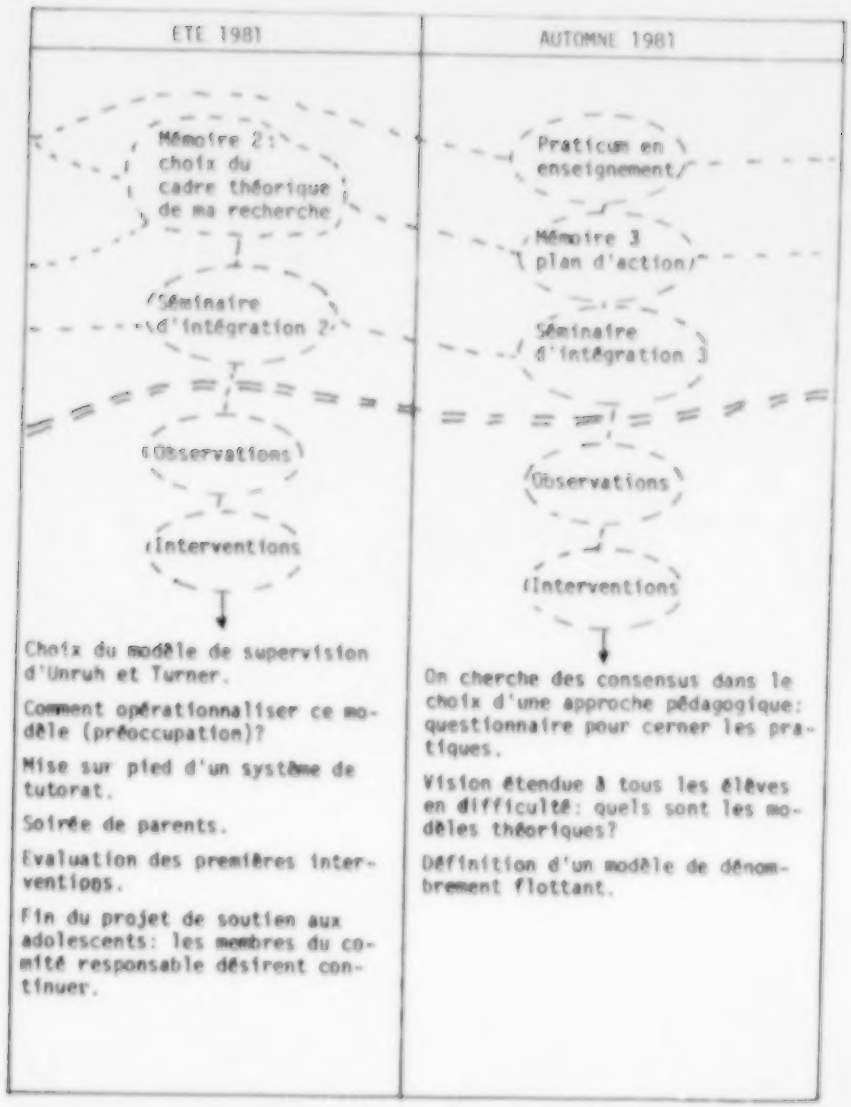


TABLEAU SYNOPTIQUE DE MON CHEMINEMENT (suite)

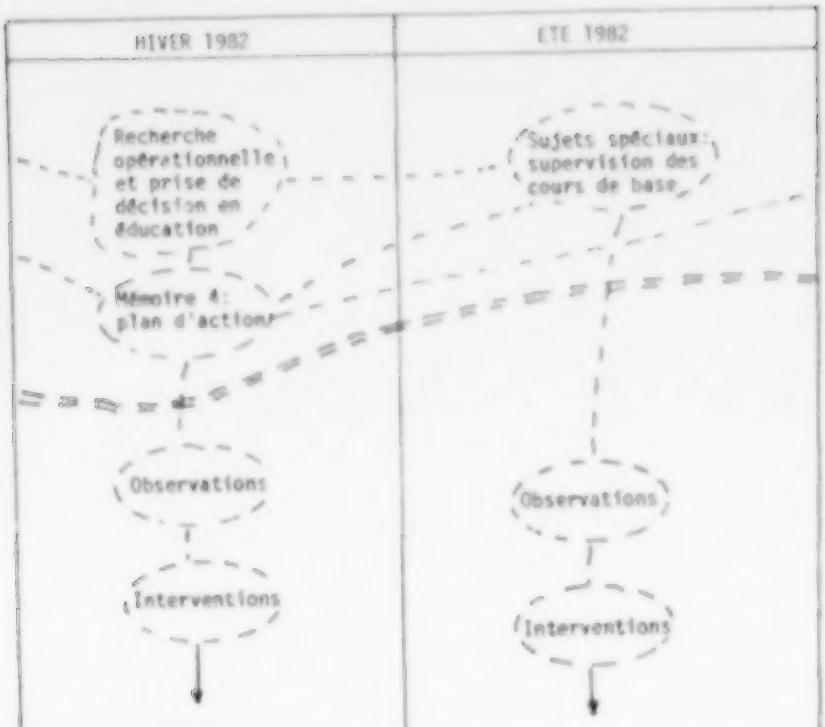
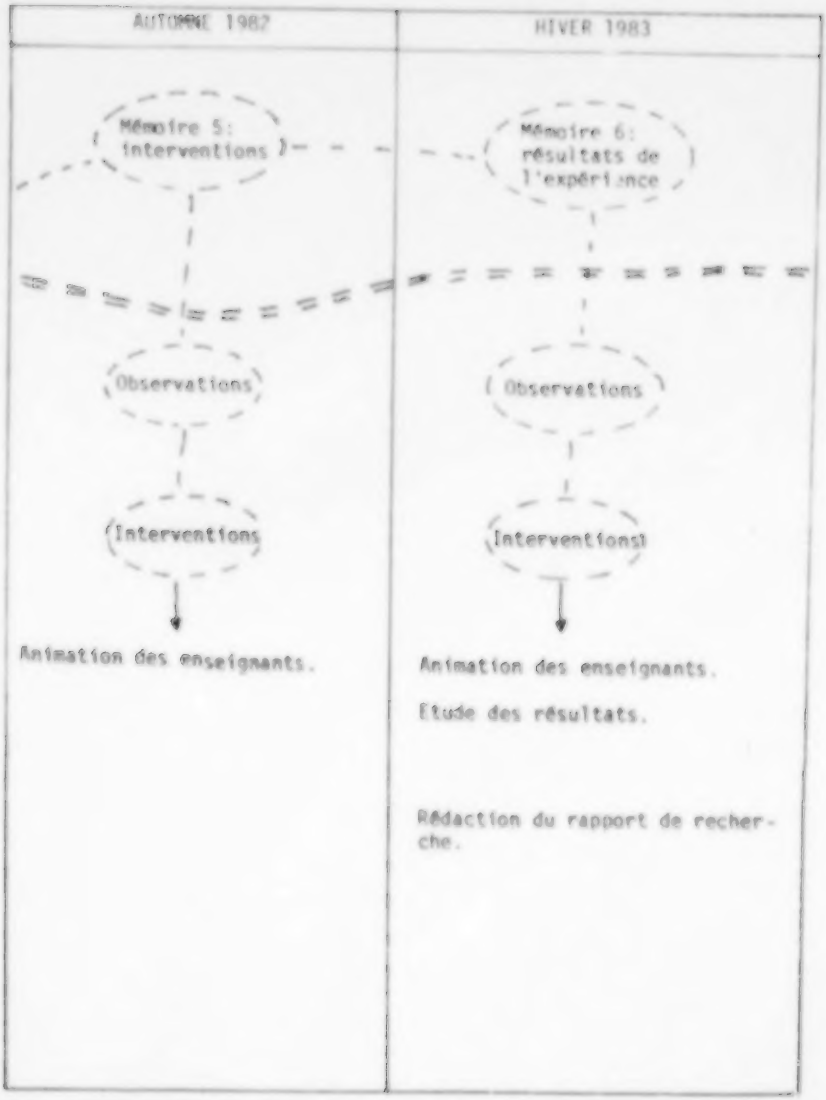



TABLEAU SYNOPTIQUE DE MON CHEMINEMENT (suite)